

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

L'implantation de communautés d'apprentissage professionnelles
à la formation générale des adultes, une réponse à l'importance
d'une formation continue répondant aux besoins et aux intérêts des enseignants

par

Nicole Labrecque

Projet présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Docteur professionnel en éducation
Doctorat professionnel en éducation (D.Éd.)

Septembre 2020

© Nicole Labrecque, 2020

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	9
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE	11
1. MISE EN CONTEXTE.....	11
2. PERTINENCE SOCIALE.....	14
3. PERTINENCE THÉORIQUE	16
4. PROJETS D'INTERVENTION RÉALISÉS.....	18
4.1 PROJET 1	20
4.1.1 Développement professionnel et formation continue : définitions.....	20
4.1.2 Objectifs	21
4.1.3 Planification et mise en œuvre.....	21
4.1.4 Collecte et analyse des données	22
4.1.5 Contraintes rencontrées et éléments facilitateurs	23
4.1.6 Résultats	23
4.1.7 Limites	24
4.2 PROJET 2	24
4.2.1 CAP et évolution d'une CAP : définitions	25
4.2.2 Objectifs	26
4.2.3 Planification et mise en œuvre.....	26
4.2.4 Collecte et analyse des données	27
4.2.5 Contraintes rencontrées et éléments facilitateurs	28
4.2.6 Résultats	29
4.2.7 Limites	29
DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS.....	31
1. PROJET 1	32
1.1 CONTEXTE DE RÉALISATION.....	32
1.1.1 Préoccupation partagée par des collègues et par la direction générale.....	32
1.1.2 Avantages liés à ma fonction de directrice adjointe des Services éducatifs.....	33
1.1.3 Négociation de la convention collective des enseignants.....	34

1.1.4	Budget de fonctionnement.....	34
1.2	ACTIONS CLÉS.....	35
1.2.1	Sélectionner des participants	35
1.2.2	Préparer l'animation des groupes de discussion.....	36
1.2.3	Procéder à une mise à l'essai de la démarche.....	37
1.2.4	Enregistrer une vidéo des groupes de discussion	37
1.3	RÉSULTATS	38
1.3.1	Valeur accordée au développement professionnel	38
1.3.2	Freins et leviers qui influent sur le développement professionnel	39
1.3.3	Caractéristiques d'une offre de formation souhaitée : contenu et formule.....	40
1.4	VALIDITÉ ET PERTINENCE	44
1.4.1	Validité sociale	44
1.4.2	Validité épistémique	45
1.4.3	Pertinence pratique	48
2.	PROJET 2	49
2.1	CONTEXTE DE RÉALISATION.....	49
2.1.1	Nouvelle affectation et mandat de la direction générale de la commission scolaire	50
2.1.2	Expérience de la doctorante comme direction d'établissement.....	50
2.1.3	Le centre d'éducation des adultes.....	51
2.1.4	Les participants.....	51
2.1.5	Leadership partagé.....	52
2.1.6	Comité de pilotage et rencontres disciplinaires	53
2.1.7	Collaboration des enseignants	54
2.1.8	Budget de fonctionnement.....	54
2.2	ACTIONS CLÉS.....	55
2.2.1	Former les CAP	55
2.2.2	Inviter les conseillers pédagogiques	57
2.2.3	Choisir le sujet de travail	57
2.2.4	Préparer les participants aux discussions.....	58
2.2.5	Introduire des journées d'étude dans le calendrier scolaire.....	58

2.2.6 Animer des CAP	58
2.2.7 Organiser des rencontres de régulation	60
2.2.8 Adopter une attitude d'ouverture.....	60
2.3 RÉSULTATS	62
2.3.1 Objectif 1 : Comparer l'évolution de trois communautés d'apprentissage professionnelles.....	62
2.3.2 Objectif 2 : Savoirs mobilisés sur la rétroaction efficace	64
2.4 VALIDITÉ ET PERTINENCE	68
2.4.1 Validité sociale	69
2.4.2 Validité épistémique	70
2.4.3 Pertinence pratique	73
2.4.4 Pertinence éthique.....	74
TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ	78
1. PROJET 1	79
1.1 SAVOIRS PROFESSIONNELS	79
1.2 CARACTÉRISTIQUES DE LA FAMILLE DE SITUATIONS	79
1.3 ACTIONS CLÉS	81
1.4 RÉSULTATS	83
2. PROJET 2	85
2.1 SAVOIRS PROFESSIONNELS	85
2.2 CARACTÉRISTIQUES DE LA FAMILLE DE SITUATIONS	86
2.3 ACTIONS CLÉS	89
2.4 RÉSULTATS	91
QUATRIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE....	97
CONCLUSION	113
1.1 LE LEADERSHIP SITUATIONNEL	114
1.2 LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE.....	115
1.3 LE LEADERSHIP TRANSFORMATIONNEL	116
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	121

LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Facteurs d'influence sur les échanges au sein d'une CAP	63
Figure 2.	Informations à recueillir pour une rétroaction efficace.....	65
Figure 3.	Éléments à introduire dans une rétroaction efficace	66
Figure 4.	Composantes des savoirs professionnels	79
Figure 5.	Les trois pôles liés à la réussite des élèves.....	94
Figure 6.	Les sept indicateurs de la grille d'observation de l'évolution de l'école comme CAP	95
Figure 7.	Modèle illustrant une démarche de la recherche-action.....	100

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ABBR	Abréviation description
AQIFGA	Association québécoise des intervenantes et des intervenants en formation générale adulte
CAP	Communauté d'apprentissage professionnelle
CCPS	Comité conjoint patronal syndical
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
D. Éd.	Doctorat professionnel en éducation
ED	Enseignement à distance
FGA	Formation générale des adultes
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PEVR	Plan d'engagement vers la réussite

REMERCIEMENTS

Pour moi, la réalisation de ce doctorat professionnel fut une aventure similaire à celle que je vis lors de compétitions sportives. Ce ne fut pas facile. J'ai connu des étapes stimulantes, des moments de découragements, des montées d'adrénaline, des périodes d'essoufflement... mais l'atteinte de l'objectif m'a procuré une grande satisfaction.

Aussi, j'aimerais d'abord remercier ma directrice, madame Colette Deaudelin, professeure associée et ma codirectrice madame Pascale Gingras, qui m'ont accompagnée tout au long de ce parcours. Je suis reconnaissante du soutien inconditionnel, des suggestions constructives et de l'accompagnement rigoureux qu'elles m'ont apportés durant les cinq dernières années. Plus particulièrement, je remercie madame Deaudelin, qui a su m'inciter à approfondir mes réflexions et à aller plus loin que le premier regard.

J'aimerais également exprimer ma reconnaissance envers la direction générale de la commission scolaire qui m'a permis de réaliser deux projets d'intervention au sein de ses établissements ainsi que tous les membres de cette communauté éducative qui y ont participé de près ou de loin.

Je souhaiterais aussi remercier mes collègues doctorants pour leur participation active à tous les cours auxquels nous avons assisté ensemble. Les discussions et les réflexions que nous avons eues ont contribué à faire de moi une meilleure doctorante et une meilleure gestionnaire.

Finalement, je ne pourrais passer sous silence le soutien de ma famille. Merci à chacun d'avoir été présent et attentif. Merci d'avoir su m'encourager lorsque le doute m'envahissait.

Merci de m'avoir accordé tous ces moments de travail solitaire et d'avoir accepté que je sacrifie certaines activités familiales pour la réussite de mes études doctorales.

Finalement, à tous mes amis qui, en tant que spectateurs, ont suivi mon parcours et ont subi mes humeurs, j'annonce fièrement que j'ai enfin franchi le fil d'arrivée.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, la formation continue des enseignants préoccupe la communauté éducative. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), les universités, les centres de recherche en éducation, les commissions scolaires et les instances syndicales s'entendent pour affirmer qu'elle joue un rôle important dans la carrière des enseignants. Elle leur permet de mettre à jour leurs connaissances et leurs compétences afin qu'ils puissent adapter leur enseignement aux nouvelles réalités de leur quotidien (clientèle, troubles d'apprentissage, programme de formation). Toutefois, les modalités à favoriser pour maximiser les retombées des activités de formation constituent encore un sujet de discussion. Tous sont à la recherche des meilleures pratiques et se questionnent à savoir si ces dernières pourront être mises de l'avant à tous les ordres d'enseignement (primaire, secondaire, adulte, professionnel et autres).

En 2000, Vaniscotte (cité dans CSE, 2014) énonce que « La formation continue ne peut être efficace que si ceux qui la suivent ont une motivation et un projet de développement professionnel en adéquation avec le dispositif et les contenus de la formation proposée » (p. 26). Il importe donc de questionner les enseignants afin de connaître le type d'activité de formation qu'ils souhaitent et de voir si ce dernier peut être efficace.

Aussi, dans le cadre de mon projet doctoral, j'ai réalisé un premier projet dans une commission scolaire de la région de Québec. Au sein de cette dernière, j'ai questionné des enseignants du secondaire afin de connaître les modalités de formation continue qui leur convenaient le plus. Par la suite, dans le cadre du projet 2, j'ai réinvesti les résultats obtenus et

introduit des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au sein d'un centre d'éducation des adultes.

La problématique professionnelle travaillée au sein de mes études doctorales sera donc traitée dans le premier chapitre de ce travail. Seront ensuite décrits, au deuxième chapitre, les projets d'intervention réalisés. Pour sa part, le chapitre trois présentera la transférabilité des savoirs professionnels qui ont émergé des projets. Suivra le chapitre quatre décrivant les savoirs professionnels que j'ai développés en tant que doctorante. Finalement, une conclusion soulignera l'apport de mon parcours doctoral dans le développement de savoirs professionnels et dans le développement de mes compétences de gestionnaire.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE PROFESSIONNELLE

Ce premier chapitre présente le contexte dans lequel s'inscrit la problématique liée aux deux projets que j'ai réalisés. Puis, il expose la problématique professionnelle générale et ses enjeux (pertinence sociale et théorique) pour laisser place à une synthèse de chacun des projets.

1. MISE EN CONTEXTE

Le décrochage scolaire constitue une des grandes préoccupations de la société québécoise et de son gouvernement puisque ce phénomène a de grandes conséquences sur les réalités éducatives, culturelles et économiques de notre collectivité. En effet,

Le fait de ne pas obtenir un diplôme d'études secondaires peut entraîner des problèmes graves dans la vie d'une personne (Fortin et autres, 2004 ; Potvin et autres 1999 ; Janosz et autres, 1997). Selon le Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009), le décrochage représente pour le gouvernement une perte en matière de taxes et d'impôts ainsi que des coûts sociaux additionnels, un montant qui a été estimé à 1,9 milliard de dollars par cohorte de décrocheurs au Québec. (Pica, Plante et Traoré, 2014, p. 1)

Aussi, en 2008, l'adoption de nouvelles modifications à la Loi sur l'instruction publique (projet de loi n° 88) vient formaliser et articuler l'instauration d'une gestion axée sur les résultats

dans le réseau des commissions scolaires¹. La Loi prévoit une mission pour les commissions scolaires qui précise leur responsabilité :

La commission scolaire a pour mission d'organiser les services éducatifs au bénéfice des personnes relevant de sa compétence et de s'assurer de leur qualité, de veiller à la réussite des élèves en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation et de qualification de la population et de promouvoir et de valoriser l'éducation publique sur son territoire. Elle a également pour mission de contribuer, dans la mesure prévue par la loi, au développement social, culturel et économique de sa région. (Loi sur l'instruction publique-LIP, art. 207,1)

Aussi, pour s'assurer que les commissions scolaires et leurs établissements travaillent au rehaussement de leur taux de qualification et de diplomation, le ministère de l'Éducation introduit, en 2008, les conventions de partenariat et les conventions de gestion. Ces dernières ont pour but de convenir des mesures requises pour assurer la mise en œuvre d'actions favorisant la réussite des élèves. En 2016, il renouvelle ces outils en sanctionnant le projet de loi no 105. Ce sont maintenant le plan d'engagement vers la réussite (PEVR) et le projet éducatif qui assure la cohérence entre le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires et les établissements d'enseignement.

¹ Ces termes sont utilisés car le texte a été écrit avant l'adoption de la loi 40.

Cette obligation de résultat a, entre autres, pour effets collatéraux de questionner les pratiques enseignantes puisque ces dernières semblent avoir un rôle important à jouer dans la réussite des élèves.

En effet, comme le relate Guskey (2000), des études récentes comparant les écoles qui se sont améliorées à celles qui n'ont obtenu aucun gain de performance de leurs élèves — mesuré à partir d'épreuves uniques —, ont démontré que l'écart identifié était attribuable à l'utilisation accrue de nouvelles pratiques pédagogiques dans les écoles les plus performantes. (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2005, p. 38)

Or, pour favoriser l'utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques, il faut donner aux enseignants l'occasion de les connaître et de les expérimenter. La formation continue, par sa nature même, constitue un moyen approprié de répondre à ces besoins. Un rapport de l'OCDE le mentionne en 2015 :

Les pays souhaitant améliorer l'efficacité de la formation continue de leurs enseignants devraient accroître le nombre et le type d'activités intégrées qui leur sont proposées dans leur établissement, tels que le tutorat et le coaching, les réseaux d'enseignants axés sur l'apprentissage mutuel, la recherche collaborative et la résolution de problèmes pédagogiques par les enseignants eux-mêmes. Les activités de formation continue non intégrées au sein des établissements (telles que les conférences, les séminaires, les cours et les ateliers), notamment celles qui se déroulent en dehors des établissements où travaillent les enseignants, devraient

être limitées, dans la mesure où elles sont associées à la perception d'un impact faible sur leurs pratiques pédagogiques. (p. 4)

Dès lors, l'éveil et le maintien du désir des enseignants de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel, afin qu'ils soient en mesure de continuer à développer une expertise tout au long de leur pratique, doivent demeurer au cœur des préoccupations des personnes responsables de la formation continue du personnel enseignant.

2. PERTINENCE SOCIALE

Lorsqu'on pose un regard sur l'enseignement, au cours des vingt dernières années, on ne peut que constater que ce dernier a profondément changé, et ce, en raison de divers éléments :

Ce changement a d'abord et avant tout une origine sociale, car si le travail des enseignants change, c'est que la société et les enfants ont eux-mêmes changé. En effet, l'expansion extraordinaire des connaissances, le foisonnement des technologies de la communication, la transformation des structures familiales, le pluralisme culturel, le relativisme éthique et les mutations du marché de l'emploi constituent quelques-uns des principaux changements sociaux qui affectent l'éducation actuelle. (Tardif, 2012, p. 3)

Ainsi, les enseignants d'aujourd'hui se retrouvent devant une classe composée d'élèves présentant des profils variés tant par leur nationalité, leur statut familial, leur milieu économique que par leur profil d'apprenant. Ils doivent composer avec cette diversité et donner un enseignement de qualité répondant au besoin de tout un chacun. Ils doivent aussi être en mesure

de s'adapter à des élèves présentant des besoins particuliers en lien avec la dyslexie, la dyscalculie, les troubles du spectre de l'autisme et autres. Pour cette clientèle, les enseignants apprennent à sortir du cadre de leur travail et collaborer avec différents partenaires (services sociaux, centres de réadaptation, Centre intégré de santé et de services sociaux).

À cette nouvelle dynamique de classe s'ajoute la mise en place de nouveaux programmes qui, par leur contenu et leur cadre d'évaluation, demandent des approches différentes et des stratégies pédagogiques variées. Les enseignants ne peuvent plus se limiter à transmettre des connaissances. Ils doivent travailler à développer les compétences de leurs élèves.

L'école québécoise d'aujourd'hui a le mandat d'offrir des services éducatifs à tous les jeunes, de prendre en considération les éléments diversifiés de leur univers et de les outiller pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel tant sur le plan social que sur le plan intellectuel, et ce, pour leur vie personnelle aussi bien que professionnelle. (Ministère de l'Éducation, 2006, p. 6)

Tous ces changements influencent la profession enseignante et placent celle-ci en perpétuel mouvement. Le travail des enseignants d'aujourd'hui n'a rien de comparable à celui effectué au début des années 80. Aussi, comme le révèlent certaines statistiques, bon nombre d'enseignants sont en souffrance devant cette complexité grandissante et abandonnent ou songent à abandonner leur profession.

Une analyse récente faite par Létourneau (2014) sur l'abandon des cohortes d'enseignants embauchés au Québec durant la période 1992-2011 a indiqué que

même si l'on observe des variations selon les cohortes, le taux d'abandon moyen varie entre 25 % et 30 % après la première année et monte jusqu'à 50 % après cinq ans. (Dancause, 2017, n.p.)

Dès lors, il est possible d'émettre l'hypothèse que la formation continue adaptée aux besoins des enseignants peut favoriser une meilleure gestion pédagogique de la nouvelle clientèle, une appropriation de pratiques pédagogiques efficaces et une amélioration de la qualité de vie des enseignants, tout en contribuant à une plus grande réussite des élèves.

3. PERTINENCE THÉORIQUE

Sans faire une recension complète des écrits, il est possible de retrouver certains textes qui témoignent de l'importance d'une formation continue pour les enseignants. Citons, par exemple, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) qui a produit un avis sur le sujet en 2014 : *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*.

Dès les premières pages de cet avis, le CSE situe l'importance d'une formation continue chez les enseignants.

Si cet apprentissage est plus intense à l'étape d'entrée dans la profession, il ne disparaît pas avec l'ancienneté, car les situations d'enseignement et d'apprentissage évoluent tout au long de la carrière et placent constamment l'enseignant dans de nouvelles situations qui exigent d'apprendre in situ. (p.7)

Un peu plus loin, le conseil appuie ses propos en citant le Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant (COFPE) :

L'engagement des enseignantes et des enseignants dans des activités de formation semble devoir se poursuivre. L'étape à franchir n'est pas alors d'instaurer une culture de formation continue : celle-ci existe déjà. Cependant, il y a lieu de les soutenir davantage, de lever les obstacles qui limitent leur engagement et de définir l'organisation du travail en fonction de cette exigence professionnelle devenue incontournable parce que les défis à relever sont à la fois nombreux et très exigeants certes, mais aussi parce que la réforme de l'éducation pose une situation d'urgence en matière de formation du personnel enseignant. (Conseil supérieur de l'éducation, 2014, p. 56)

L'importance de la formation continue est aussi reconnue par les acteurs sur le terrain. Ainsi, Pascale Lefrançois, professeure et doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, déclare :

Il faut soutenir les enseignants en insertion professionnelle pour réduire leur abandon du métier, notamment par des programmes de mentorat et par de réelles pratiques de collaboration. Il faut enfin mettre en place une structure de formation continue qui soit à la fois flexible, incontournable et véritablement porteuse d'amélioration des pratiques enseignantes. (UdeMNouvelles, 7 septembre 2018)

Pour sa part, le Conseil supérieur mentionne que l'engagement des enseignants dans les activités de développement professionnel proposées au sein de leur milieu scolaire est étroitement lié aux modalités mises en place pour l'élaboration de l'offre. Il indique aussi que les raisons évoquées pour expliquer l'absence d'adhésion au perfectionnement sont souvent liées au manque de temps, à l'obligation d'avoir à préparer une suppléance, au refus de remettre en question ses façons de faire, à la confusion qui s'installe entre expérience et expertise et au fait qu'il y a des élèves moins motivés et plus faibles.

Ainsi, ces éléments fournis par la littérature scientifique donnent quelques pistes d'action pour amener les enseignants à s'engager dans des activités de formation continue. Toutefois, le questionnement demeure toujours. Comment organiser l'offre de formation continue pour qu'elle satisfasse les enseignants tant dans le contenu que dans les façons de faire ?

Les projets d'intervention 1 et 2 ont été réalisés dans le but de trouver des éléments de réponse à cette question. Au cours des paragraphes suivants, je les présente sommairement. Pour chacun d'entre eux, j'énonce les objectifs poursuivis et je décris la planification et la mise en œuvre, les contraintes rencontrées, les résultats obtenus ainsi que les limites qui y sont associées. Cette présentation est succincte puisque je vais en expliciter des aspects dans les chapitres suivants.

4. PROJETS D'INTERVENTION RÉALISÉS

Avant de décrire les projets, je désire mentionner que dans mon travail de gestionnaire, je me suis souvent inspirée de démarches de recherches-actions pour guider mes interventions dans

le cadre de mes activités professionnelles, principalement mes interventions susceptibles de susciter des changements importants. Aussi, sans être inscrits dans une telle démarche, les deux projets que j'ai réalisés s'inspirent de ses grandes lignes. En effet, ils ont pris forme par des actions qui se rapprochent de la définition donnée par Guay et Prud'homme.

En éducation, la recherche-action se définit comme une pratique méthodologique centrée sur la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont part et d'améliorer les connaissances sur cette situation. (dans Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.188)

Dans l'ensemble, les deux projets réalisés ont émergé de problématiques que j'ai rencontrées dans mon travail et que j'ai voulu solutionner. Ils ont sollicité la collaboration des milieux et ont permis le développement professionnel des acteurs (principalement dans les CAP du projet 2). Ils ont également créé de nouvelles connaissances en apportant des éléments de réponse aux problématiques travaillées.

De plus, les six étapes de la démarche d'une recherche-action ont guidé mes interventions. J'ai défini une problématique, j'ai déterminé un état désiré, j'ai rédigé un plan d'action, j'ai procédé à sa mise en œuvre, j'ai évalué les résultats et je les ai diffusés. Toutefois, contrairement à la recherche-action, je n'ai pas inclus les acteurs à toutes les étapes même si leur contribution demeure l'élément-clé de chacun des projets, je ne suis pas revenue sur chacune des étapes pour raffiner la recherche.

4.1 Projet 1

Le projet 1 visait à documenter l'état de situation du développement professionnel des enseignants du secondaire d'une commission scolaire de la région de Québec. En tant que directrice adjointe des Services éducatifs de celle-ci, je souhaitais élaborer un nouveau modèle de formation continue répondant davantage à leurs besoins et à leurs intérêts.

4.1.1 *Développement professionnel et formation continue : définitions*

Afin d'assurer une meilleure compréhension de ce premier projet, il convient de définir les concepts centraux à celui-ci. Le développement professionnel correspond à :

Processus d'apprentissage dynamique et continu impliquant le développement de compétences professionnelles et des modifications de l'identité professionnelle. Le processus est orienté (but, projet, progrès), situé (dans et hors de l'établissement scolaire), partiellement planifiable, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée. (Charlier et Dejean, 2010, s.d.)

La formation continue, quant à elle, se définit comme un :

L'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle ». (MEQ, 1999, p.11)

4.1.2 Objectifs

Le projet 1 poursuivait les objectifs spécifiques suivants :

- Définir la valeur que les enseignants accordent à leur développement professionnel ;
- Identifier les irritants et les points forts de l'offre de formation actuelle ;
- Déterminer les balises d'une nouvelle offre de formation continue mieux adaptée.

4.1.3 Planification et mise en œuvre

Pour atteindre les objectifs fixés, j'ai voulu interroger les enseignants. Aussi, après avoir pesé le pour et le contre de quelques outils de cueillette de données, j'ai opté pour le groupe de discussion. Comme défini ci-dessous, celui-ci répondait à mon besoin tout en respectant un de mes présupposés en éducation, la sollicitude. Il amenait une intervention proche des gens, une intervention attentive à leurs idées, à leurs opinions.

Le focus group est une discussion planifiée au sein d'un petit groupe de parties prenantes (4 à 12 personnes) et animée par un modérateur compétent. Il permet d'obtenir des informations sur les préférences ainsi et que sur les valeurs de personnes (diverses) concernant un sujet défini, ainsi que les raisons qui les sous-tendent. (Slocum, Elliot, Heesterbeek, Lukensmeyer, mars 2006, p.119)

Cinq groupes de discussion de cinq à six personnes ont été constitués. Quatre d'entre eux étaient composés d'enseignants volontaires provenant de disciplines différentes et des dix écoles

secondaires de la commission scolaire. Le cinquième rassemblait quatre directions d'établissement et deux conseillers pédagogiques.

Les groupes de discussion se sont déroulés sur une période de trois semaines. Dans chacun des groupes, les personnes participantes ont répondu à cinq questions ouvertes qui ont permis de recueillir leur opinion sur la valeur qu'ils accordaient au développement professionnel, sur leur perception de l'offre actuelle de formation de la commission scolaire et sur les modalités d'une offre de formation idéale. D'une durée de deux heures, les rencontres ont été animées par une professionnelle de la commission scolaire qui possédait de l'expérience dans ce domaine. De plus, afin que leur contenu soit disponible lors de l'analyse des données, elles ont été filmées.

4.1.4 Collecte et analyse des données

Comme mentionné précédemment, les groupes de discussion ont été filmés. Aussi, les propos tirés des enregistrements vidéo ont constitué les données à analyser. C'est par un premier visionnement que j'ai amorcé l'analyse afin de repérer les grands thèmes qui pouvaient être dégagés des propos des enseignants : valeur accordée au développement professionnel, freins, leviers et composantes d'une offre idéale.

Puis, j'ai visionné de nouveau afin de valider les thèmes et d'amorcer la classification des données. Deux autres écoutes m'ont permis de poursuivre la sélection d'éléments pertinents et de compléter la classification.

4.1.5 Contraintes rencontrées et éléments facilitateurs

La réalisation du projet a respecté en grande partie la démarche planifiée. La contrainte majeure fut sans nul doute le temps. En effet, prévues en janvier et en février, les rencontres des groupes de discussion ont dû être reportées en avril en raison des négociations liées à la convention collective des enseignants. Or, à la fin d'avril, avec l'approche de la fin de l'année scolaire, il fut difficile d'avoir la participation des enseignants. Ils ne voulaient plus vraiment quitter leur classe. Ils voulaient être près de leurs élèves pour les périodes de révision avant les examens de fin d'année. Conséquemment, le nombre de groupes de discussion constitués d'enseignants s'est limité à quatre.

Un budget octroyé par la commission scolaire pour la libération des enseignants lors des groupes de discussion fut un facteur facilitant, tout comme le fait de pouvoir recourir à une professionnelle de la commission scolaire, expérimentée dans ce type d'activités, pour animer les discussions.

4.1.6 Résultats

L'analyse des données a permis d'obtenir les résultats suivants. Je les présente ici brièvement, car ils seront explicités dans le deuxième chapitre.

D'abord, le développement professionnel est apparu comme une valeur importante chez les enseignants. Puis, des freins et des leviers à la formation continue ont été identifiés. La suppléance à préparer, le manque de temps pour assimiler les contenus, le caractère obligatoire de certaines formations et le jugement des autres furent nommés comme étant des entraves. En

ce qui concerne les leviers, les personnes participantes les ont nommés en donnant les caractéristiques d'une offre de formation idéale. Ainsi, l'activité doit être une réponse à des besoins exprimés, aborder des contenus accessibles, concrets et « réinvestissables », être réalisée et partagée avec des collègues de la même école si possible, ainsi qu'être accompagnée de temps alloué à l'intégration et au réinvestissement des contenus. Par ailleurs, des enseignants ont nommé la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) comme étant un type d'activité qu'ils appréciaient et qui répondait à plusieurs des caractéristiques énumérées précédemment.

4.1.7 Limites

Il est important de noter que le projet 1 s'est déroulé dans une seule commission scolaire et que les résultats obtenus émanaient de données recueillies auprès d'un groupe d'individus et non de l'ensemble des enseignants, des directeurs et des conseillers pédagogiques de la commission scolaire.

De plus, ces résultats proviennent d'une analyse de données réalisée par une seule personne. Des biais liés à sa perception et à sa compréhension des propos tenus lors des groupes de discussion ont pu influencer l'interprétation des contenus.

4.2 Projet 2

Le second projet voulait susciter l'engagement d'enseignants œuvrant à l'éducation des adultes dans une démarche de formation continue. Aussi, comme les CAP présentaient des caractéristiques d'une activité de formation idéale définie selon les participants du projet 1, le projet 2 a introduit ces dernières dans un centre d'éducation des adultes de la région de Québec.

4.2.1 *CAP et évolution d'une CAP : définitions*

Le concept de la communauté d'apprentissage professionnelle qui a servi de référence au sein du projet 2 est celui de Savoie-Zajc et Peters.

Une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) consiste en un dispositif de formation continue qui rassemble un groupe de personnes volontaires. Celles-ci souhaitent continuer d'apprendre et de se développer. Un tel dispositif vise à la fois l'apprentissage de l'individu, membre de la CAP, et l'apprentissage collectif. L'individu s'engage à rendre explicites certaines de ses préoccupations professionnelles et à partager, en CAP, le fruit de ses expérimentations. L'apprentissage est aussi collectif, car les membres apprennent à analyser ensemble des problèmes issus de la pratique, ils développent une terminologie commune pour nommer des situations et ils se donnent des objectifs de groupe. Une communauté d'apprentissage au sein d'une école favorise et valorise l'apprentissage en tant que processus continu, actif et collaboratif par un dialogue dynamique entre tous les partenaires du système afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de la vie dans l'école (2013, p.104).

L'évolution d'une CAP est ici définie en ces termes :

Transformation du processus continu de dialogue entre tous les membres de la CAP.

4.2.2 Objectifs

Les objectifs poursuivis se définissaient ainsi :

- Comparer l'évolution de trois CAP afin de déterminer les leviers qui favorisent leur évolution et les freins qui la ralentissent ;
- Décrire les savoirs mobilisés par les enseignants dans une démarche réflexive sur la rétroaction efficace.

4.2.3 Planification et mise en œuvre

Dans le cadre des actions à entreprendre pour la réalisation de la planification stratégique de la commission scolaire, la direction générale a demandé aux directions d'établissements d'introduire au moins une CAP au sein de son établissement. Au centre d'éducation des adultes, cinq CAP ont été créées en lien avec les divers parcours scolaires offerts. Ainsi, on y retrouvait : une CAP réunissant les enseignants d'ACCÈS collégial, une constituée des enseignants en intégration sociale et trois rassemblant les enseignants de la formation générale et de l'enseignement à distance. Toutefois, pour atteindre les objectifs fixés par le projet 2, je n'ai considéré que les trois dernières. Ce choix s'expliquait par le fait que les enseignants de ces CAP, contrairement à leurs collègues, partageaient la même forme d'enseignement, soit l'enseignement modulaire.

Comme il s'agissait d'une première activité de formation continue au sein du centre, j'ai décidé de regrouper les enseignants par matière. Cette façon de faire m'a permis d'assurer une

caractéristique commune entre les membres. Ainsi, les trois CAP formées sont les suivantes : une CAP anglais, une CAP français et une CAP maths-sciences.

Comme le projet 2 du doctorat s'inscrivait dans un projet-école visant la formation continue des enseignants, j'ai choisi d'animer une CAP et de confier les deux autres à une direction adjointe et à un conseiller pédagogique.

Pour choisir le sujet thématique des CAP, une consultation auprès d'un comité utilisé pour les consultations pédagogiques déjà présent dans l'école, le comité de pilotage. Celui-ci a désigné la rétroaction efficace. Proposée à l'ensemble des enseignants, celle-ci a été entérinée à l'unanimité. Ainsi, selon un calendrier planifié, chacune des CAP a tenu quatre rencontres de deux heures sur ce sujet.

4.2.4 Collecte et analyse des données

Afin de collecter des données liées aux objectifs du projet, trois outils ont été utilisés : le journal de bord tenu à chacune des rencontres CAP, un questionnaire de validation administré à toutes les personnes participantes et cinq entretiens semi-dirigés réalisés auprès de cinq personnes participantes volontaires provenant des CAP suivies par le projet 2.

Le journal de bord, rédigé à chacune des rencontres des communautés d'apprentissage professionnelles, nous a fourni un résumé du vécu de chacune des CAP et a témoigné de leur fonctionnement. Administré à la fin du projet, le questionnaire de vérification, pour sa part, a permis de recueillir l'appréciation des participants à l'égard de ce mode d'activités de formation continue et leur perception quant aux apprentissages qu'ils avaient réalisés en lien avec la

rétroaction efficace. Finalement, les entretiens semi-dirigés ont complété et précisé les données obtenues par le questionnaire.

Une démarche d'analyse, inspirée des travaux de Van der Maren, a permis l'émergence d'un cadre méthodologique. Une première lecture des données s'est faite sans rubriques prédéfinies. Ces dernières se sont précisées grâce à un classement de données par écho analogique qui a permis l'identification d'éléments pouvant être associés à l'un ou l'autre des deux objectifs. Cette opération réalisée lors de deux lectures supplémentaires ont mené à l'identification de rubriques : confiance entre les membres, climat, qualité des échanges, phases de la rétroaction efficace (avant, pendant, après).

4.2.5 Contraintes rencontrées et éléments facilitateurs

Le principal levier associé au projet fut, sans nul doute, la demande de la direction générale qui a manifesté le désir que chacun de ses établissements introduise les CAP comme activité de formation auprès de son personnel. Cette requête aurait pu générer quelques résistances chez les enseignants puisque c'était un choix de formation qui n'émanait pas d'eux. Toutefois, ce ne fut pas le cas. Aux questionnements soulevés, j'ai répondu en évoquant, entre autres, mes années aux services éducatifs et les retombées positives qu'avaient obtenues les CAP dans d'autres ordres d'enseignement. Intrigués, ils ont accepté de faire confiance et d'aller de l'avant.

Par ailleurs, le projet 2 n'a pas rencontré de contrainte majeure. La mise en œuvre s'est réalisée selon la planification élaborée. Il faut toutefois noter que chaque CAP a connu une

évolution différente guidée par des événements internes ou externes qui ont modifié leur parcours.

4.2.6 Résultats

En ce qui concerne les résultats obtenus pour le premier objectif, les journaux de bord ont permis de constater que les trois CAP ont connu une évolution différente les unes des autres. La confiance établie entre les personnes participantes et le climat de la CAP ont semblé influencer le déroulement et la profondeur des échanges, allant de discussions sur des aspects théoriques au partage d'expérimentations vécues en classe.

En ce qui concerne le deuxième objectif, les données recueillies par les trois outils de collecte de données ont permis de faire quelques constats. Premièrement, les CAP, en tant qu'activité de formation continue, ont donné aux enseignants l'occasion de discuter de savoirs théoriques en lien avec la définition d'une rétroaction efficace. Elles leur ont aussi permis de mobiliser des savoirs pratiques par l'intégration de nouvelles façons de rétroagir dans leur pratique d'enseignement.

4.2.7 Limites

Comme le projet 1, le projet 2 s'est déroulé dans une seule commission scolaire et les résultats obtenus émanaient de données recueillies à l'intérieur du centre d'éducation des adultes de cette dernière. De plus, les CAP qui ont fait partie du projet ne regroupaient qu'un certain nombre d'enseignants et non l'ensemble des enseignants rattachés à cet établissement scolaire.

Enfin, les résultats obtenus proviennent d'une analyse de données réalisée par une seule personne. Aussi, encore une fois, des biais liés à sa perception et à sa compréhension des propos tenus lors des groupes de discussion ont pu teinter l'interprétation des contenus.

DEUXIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS

Dans le cadre du doctorat professionnel en éducation de l'Université de Sherbrooke, nous devons développer des savoirs professionnels qui, selon le programme, se définissent comme étant :

des savoirs contextualisés (pertinence sociale) et formalisés (pertinence théorique) construits à partir d'activités situées dans le temps et dans l'espace (savoirs d'expérience) dans le but de traiter une situation professionnelle problématisée. Les savoirs rendent compte d'une classe d'actions produisant des résultats significatifs pour une famille de situations problématisées. Ils ont donc un potentiel de transférabilité dans des familles de situations semblables ou connexes en termes d'actions à mobiliser et de retombées susceptibles d'être observées. (Balises de l'Activité de synthèse, 2019, p. 9)

Aussi, dans ce chapitre, je présente les savoirs professionnels développés au cours des projets 1 et 2 en décrivant le contexte de réalisation, les actions posées et les résultats obtenus. Puis, j'argumente la validité (sociale et épistémique) et la pertinence pratique de chacun de ces savoirs en m'appuyant explicitement sur l'expérience menée (savoirs d'expérience) et sur les cadres conceptuels (savoirs théoriques). La pertinence éthique, elle, sera traitée en fin de chapitre, car les deux projets comportent plusieurs points communs sous cet aspect.

1. PROJET 1

Le groupe de discussion, une approche participative pour définir les caractéristiques d'une offre de formation continue mieux adaptée aux besoins et aux intérêts des enseignants du secondaire, a conduit à l'émergence des savoirs professionnels développés au cours du projet 1.

1.1 Contexte de réalisation

Dans les paragraphes qui suivent, je présente le contexte de la mise en place du projet 1 en explicitant les quatre éléments clés suivants : la préoccupation partagée par les collègues, les avantages liés à ma fonction de directrice adjointe des Services éducatifs, la négociation de la convention collective des enseignants et le budget de fonctionnement.

1.1.1 Préoccupation partagée par des collègues et par la direction générale

Directrice adjointe des Services éducatifs d'une commission scolaire de la région de Québec, j'étais préoccupée par le faible taux de participation des enseignants du secondaire de cet organisme dans des activités de formation continue. Malgré la mise en place d'activités de formation variées, l'équipe des conseillers pédagogiques et moi-même n'arrivions pas à augmenter de façon significative leur taux de participation.

Cette inquiétude était partagée par la direction générale et les directions d'écoles secondaires de la commission scolaire, mais aussi par des collègues des commissions scolaires avoisinantes qui vivaient la même situation. Dès lors, il semblait important de comprendre les

motifs qui sous-tendaient le faible taux de participation des enseignants du secondaire aux activités de formation continue, ce qui a facilité la mise en place du projet.

1.1.2 Avantages liés à ma fonction de directrice adjointe des Services éducatifs

Ma fonction de directrice adjointe aux Services éducatifs m'a permis de connaître beaucoup d'enseignants et d'être connue par plusieurs d'entre eux. Cet état de situation a facilité le recrutement des enseignants qui allaient participer aux groupes de discussion. En effet, plusieurs des personnes participantes ont mentionné, dans les groupes de discussion, qu'ils étaient là parce que j'en étais l'instigatrice.

Ce rôle au sein de la commission scolaire m'a aussi permis de collaborer étroitement avec l'équipe des conseillers pédagogiques tout au long du projet. J'ai pu obtenir leur soutien, spécialement dans le choix des participants. Il faut dire que les conseillers pédagogiques étaient fort intéressés par le projet puisque, bien souvent, c'étaient eux qui planifiaient, animaient et régulaient les activités de formation continue. Ils se sentaient donc interpellés par le faible taux de participation des enseignants du secondaire.

Grâce à ma fonction, j'ai pu obtenir l'aide d'une professionnelle de la commission scolaire. J'ai sollicité cette dernière pour l'animation des groupes de discussion puisque celle-ci possédait une expérience dans ce domaine.

Finalement, être directrice adjointe aux Services éducatifs a donné de la crédibilité à mon projet auprès des directions d'école du secondaire.

1.1.3 Négociation de la convention collective des enseignants

Le projet 1 s'est déroulé durant la période de négociation de la convention collective des enseignants. Cet état de situation n'a toutefois pas nui à la mise en place des groupes de discussion. En effet, les instances syndicales ont autorisé ce projet puisqu'il ne causait aucun préjudice à leurs membres. Les enseignants sollicités y participaient librement. Le temps accordé à ces activités était placé à l'intérieur de leur horaire et donc rémunéré. Par ailleurs, il faut dire que, malgré cette période de turbulences, les relations étaient respectueuses entre le syndicat des enseignants et les Services éducatifs. De plus, ma présence au comité de perfectionnement des enseignants et mes interventions au sein du comité conjoint des politiques scolaires (CCPS) du secteur jeunes m'avaient donné l'occasion d'établir une belle collaboration avec l'exécutif du syndicat.

1.1.4 Budget de fonctionnement

Comme la direction générale et la directrice des Services éducatifs partageaient les préoccupations ciblées par le projet 1 et souhaitaient, elles aussi, voir émerger une solution au faible taux de participation des enseignants du secondaire aux activités de formation continue, elles ont accepté que les frais de suppléance, associés aux libérations des personnes participantes aux groupes de discussion, soient payés par le budget des Services éducatifs.

Ainsi, en synthèse, avant de mettre en place un recueil d'information sur une problématique donnée mettant à profit des groupes de discussion, il serait bon de pouvoir prendre appui sur les éléments suivants : une préoccupation partagée par d'autres gestionnaires

tels que la direction générale, les membres de la direction des Services éducatifs, les directions d'établissement, une position stratégique au sein de l'organisation, des relations harmonieuses avec les instances syndicales et un budget de fonctionnement.

1.2 Actions clés

Cette section présente les actions clés que j'ai posées pour réaliser le projet 1. Ce sont les actions qui ont constitué les étapes importantes de la démarche. Il s'agit de sélectionner les participants, de préparer l'animation des groupes de discussion, de procéder à une mise à l'essai de la démarche ainsi que d'enregistrer une vidéo des groupes de discussion.

1.2.1 Sélectionner des participants

Afin d'avoir l'opinion de diverses catégories de personnes concernées par la formation continue des enseignants du secondaire, j'ai pris la décision de questionner trois catégories de participants, soit des enseignants, des conseillers pédagogiques et des directions d'écoles secondaires.

Pour sélectionner les enseignants du secondaire, j'ai établi, avec les conseillers pédagogiques, une liste d'enseignants susceptibles d'être des participants de qualité, c'est-à-dire des participants ouverts, respectueux et disponibles. Une attention particulière a aussi été portée à l'école de provenance et à la discipline enseignée afin d'avoir une représentation de toutes les écoles et de toutes les disciplines. Ainsi, 25 enseignants (19 femmes et 6 hommes), possédant entre 5 et 25 ans d'expérience, ont été contactés par le biais d'une lettre d'invitation ou par un contact direct.

Afin de bien équilibrer les groupes, j'ai fait une liste de tous les enseignants et je les ai répartis en quatre groupes. Pour ce faire, j'ai tenu compte des critères suivants : discipline enseignée, école de provenance et nombre d'années d'expérience en enseignement. Je me suis assurée qu'on ne retrouverait pas, dans le même groupe, les enseignants d'une même école, d'une même discipline, tout en équilibrant les années d'expérience ainsi que le nombre de femmes et d'hommes. Cette préoccupation supplémentaire avait pour but d'éviter que les gens taisent certains propos devant un collègue qu'ils côtoieraient le lendemain dans leur établissement ou dans une rencontre d'enseignants d'une même discipline.

Puis, tous les conseillers pédagogiques et tous les membres des directions d'écoles secondaires ont reçu une invitation à participer aux groupes de discussion. Les premiers à manifester leur intérêt ont été retenus. Deux conseillères pédagogiques, rattachées à des disciplines scolaires distinctes et cumulant un nombre différent d'années d'expérience, se sont jointes au groupe composé de 4 directions d'école (2 femmes et 2 hommes) ayant cumulé entre 2 et 20 ans d'expérience dans un poste de cadre.

1.2.2 Préparer l'animation des groupes de discussion

Considérant que ma fonction de directrice adjointe des Services éducatifs pouvait influencer les réponses des personnes participantes, j'ai préféré déléguer l'animation des groupes de discussion à une professionnelle de la commission scolaire qui possédait de l'expérience dans ce domaine. Aussi, pour que cette dernière soit bien au fait de la tâche qui lui était demandée, je l'ai rencontrée à deux reprises. Lors de la première rencontre, je lui ai présenté les objectifs poursuivis par le projet et la démarche que je souhaitais mettre en place, démarche que j'avais

trouvée au sein de *Méthodes participatives, guide pour l'utilisateur*, publié par la Fondation Roi Beaudoin. À la deuxième rencontre, je lui ai présenté les questions que j'avais rédigées et nous avons pris le temps de discuter de chacune afin qu'elle puisse bien cerner la nature de son mandat.

Dans le but de recueillir le maximum d'informations et de favoriser les échanges entre les personnes participantes, j'ai rédigé cinq questions ouvertes. En choisissant ce type de questions, j'ai voulu favoriser l'énonciation complète de la pensée de l'interlocuteur et permettre à l'animateur de poser des sous-questions afin de mieux saisir la teneur des propos énoncés. Pour me guider dans la rédaction des questions, je me suis encore une fois référée au document publié par la Fondation Roi Beaudoin.

1.2.3 Procéder à une mise à l'essai de la démarche

Afin d'éprouver la démarche et de permettre à l'animatrice de valider sa compréhension de ce qui lui était demandé, j'ai organisé une mise à l'essai. Pour ce faire, j'ai invité six enseignants du primaire, non concernés par le projet, à participer à un groupe de discussion sur le thème de la formation continue. Au cours de celui-ci, l'animatrice a posé les questions élaborées pour le projet 1. L'expérience a été concluante et a confirmé la pertinence de ce qui avait été préparé. Aucune modification n'a été nécessaire.

1.2.4 Enregistrer une vidéo des groupes de discussion

Afin de faciliter l'analyse des données recueillies, j'ai demandé à un technicien en audiovisuel de la commission scolaire de filmer les groupes de discussion. Les enregistrements

vidéo ont été fort utiles. J'ai pu les réécouter lors de l'analyse des données, ce qui m'a permis de saisir les nuances des propos des personnes participantes et le contexte dans lequel ils étaient énoncés.

Ainsi, pour un usage judicieux des groupes de discussion à des fins de recueil d'information sur une problématique donnée, il est important de poser les actions suivantes : sélectionner les participants selon les critères souhaités, préparer l'animation, procéder à une mise à l'essai de la démarche et enregistrer une vidéo des rencontres.

1.3 Résultats

L'ensemble des données recueillies et analysées m'a permis de dégager les résultats que je présente dans les paragraphes suivants. Ils concernent la valeur accordée au développement professionnel, les freins et les leviers qui influent sur ce dernier et les caractéristiques d'une offre de formation souhaitée en ce qui a trait à son contenu et à sa formule.

1.3.1 Valeur accordée au développement professionnel

En ce qui a trait à la valeur accordée au développement professionnel, les enseignants du secondaire l'expriment de diverses façons, qui sont regroupées en deux sous-ensembles. Pour certains d'entre eux, l'accent est mis sur la valeur ajoutée que cela leur apporte sur le plan professionnel. Ils y voient une occasion d'actualiser leurs compétences, de se lancer des défis et de se renouveler. D'ailleurs, dans un des groupes de discussion, une enseignante mentionne :

« À la fin de mon bac, je me sentais prête [...], mais au fil des années, on s'aperçoit qu'il nous manque des choses ». (g2.p.2)²

Pour d'autres, le besoin d'un développement professionnel est principalement relié aux élèves et aux besoins de ces derniers. Le développement professionnel est important, car il permet d'aller chercher des éléments qui favoriseront un enseignement adapté aux jeunes qui sont devant eux. Ces propos d'un enseignant l'illustrent clairement.

Les jeunes sont différents. Il faut se mettre à jour. Je ne me verrais pas enseigner comme au début de ma carrière. Je me sentirais mal. J'aurais l'impression de rendre un mauvais service aux élèves. C'est inconcevable de rester dans ses vieilles pantoufles ! (g3, p1)

1.3.2 Freins et leviers qui influent sur le développement professionnel

Les enseignants ont nommé des freins à leur développement professionnel. La suppléance à préparer, le manque de temps pour assimiler les contenus, le caractère obligatoire de certaines formations et le jugement des autres furent identifiés comme étant les entraves les plus fréquentes.

Les suppléances à préparer. Cela alourdit. Il faut se former, c'est important, mais cela peut expliquer le manque d'engagement de certaines personnes. (g2, p5)

² Code alphanumérique pour identifier les participants aux groupes de discussion

De plus, le retour en classe laisse peu de place au réinvestissement à moins que la formation suivie donne un « p'tit kit » à réinvestir. (g4, p1)

Tu penses plus brillant que nous ! Tu veux être bien vu par le boss ! Tu vas à ces niaiseries-là ! (g3, p1)

En ce qui concerne les leviers, les personnes participantes les ont nommés en donnant les caractéristiques d'une offre de formation idéale qui sont présentées dans la section qui suit.

1.3.3 Caractéristiques d'une offre de formation souhaitée : contenu et formule

Les données recueillies m'ont permis de faire ressortir les caractéristiques d'une offre de formation plus adaptée aux besoins des enseignants du secondaire.

Ainsi, pour les personnes qui ont participé aux groupes de discussion, l'offre idéale doit répondre aux besoins des personnes concernées. Selon eux, il devrait y avoir des questionnaires ou d'autres outils du genre permettant des consultations par discipline, par école ou autre pour qu'ils puissent manifester leurs aspirations.

En ce qui concerne le contenu de la formation, il doit être accessible et concret. Les enseignants interrogés veulent principalement des formations qui s'appliquent à leur pratique. La majorité d'entre eux veut du concret qu'ils peuvent réinvestir rapidement dans leur quotidien. « *Il faut que le lendemain, lorsque je me retrouve dans ma classe, je sois capable de réinvestir... un petit bout peut-être... mais réinvestir* ». (g2, p5)

Et que dire de la formule idéale ? En ce qui concerne les formations offertes par la commission scolaire, les modalités les plus appréciées sont des formations en petits groupes avec un suivi en classe. Les gens apprécient le fait d'avoir la possibilité d'y vivre plusieurs types d'activités : théorie, réflexion, travail en équipe, échange avec les collègues. Il y a un temps pour aborder de nouvelles connaissances et un temps pour les intégrer et les mobiliser.

J'apprécie beaucoup les formations plus personnalisées, comme les cohortes, qui regroupent un petit groupe d'enseignants qui reçoivent de la théorie et qui échangent et travaillent sur le contenu par la suite. (g2, p3)

À la commission scolaire, on a mis en place une communauté d'apprentissage en histoire. Cela est reconduit d'année en année. C'est très apprécié. Cela nous permet d'apprendre et d'échanger avec nos pairs. (g3, p2)

Le suivi en classe est souhaité et apprécié, mais les enseignants participant aux groupes de discussion sont conscients que ce n'est pas dans les mœurs. Il faut que les enseignants apprivoisent cette façon de faire et qu'ils oublient leurs inhibitions telles que la peur d'être jugés, la peur de se tromper, etc.

Avoir la cp en classe ou des collègues... c'est stressant. [...] Mais lorsque tu réalises ce que cela te rapporte quand tu reçois les feedbacks et que tu participes aux échanges. C'est génial ! (g2, p4)

Allez voir dans la classe d'un autre... par exemple pour la gestion de classe. Les enseignants, nous sommes une communauté riche. Il faut être capable de s'inspirer de ce qui se fait ailleurs. Saisir au vol des opportunités. (g1, p.2)

L'offre de formation idéale définie par les conseillers pédagogiques et les directions d'école, tout comme celle décrite par les enseignants, doit trouver une meilleure façon de répondre aux besoins. De plus, pour eux aussi, il importe que les enseignants repartent avec des éléments qu'ils pourront réinvestir rapidement dans leur classe. C'est un incontournable.

Je le constate à chaque fois. Il leur faut un « clés en main ». Si ce n'est pas le cas, ils diront qu'ils ont perdu leur temps dès qu'ils mettront les pieds à l'école. (g5, p1)

L'accompagnement est le modèle de formation continue qu'ils privilégient. Les conseillers pédagogiques trouvent que c'est avec lui que le changement de pratique s'effectue réellement et les directions constatent un plus grand engagement de la part des enseignants quand ils s'impliquent dans un projet qui nécessite ce type de suivi.

Dans le même ordre d'idée, les directions consultées mentionnent que leur rôle doit aller au-delà de l'inscription des enseignants aux formations. Leur implication est primordiale. À ce titre, elles souhaiteraient avoir un outil de gestionnaire pour être en mesure de faire le suivi aux formations données ou aux pratiques probantes travaillées dans les projets.

Un outil, par exemple une capsule vidéo, qui me permettrait d'avoir l'essentiel. Elle pourrait même être présentée lors d'un comité pédagogique. En ayant les

grandes visées, je serais en mesure d'assurer un suivi et de faire équipe avec les Services éducatifs. (g5, p1)

Elles souhaiteraient aussi que les formations soient différenciées afin que les enseignants plus avancés ne soient pas obligés de toujours reprendre du début. *Il ne faut pas de la soupe aux pois pour tous !* (g2, p1)

En conclusion, il est intéressant qu'un consensus émerge des groupes de discussion. Les enseignants, les directions d'école et les conseillers pédagogiques considèrent que le développement professionnel des enseignants est un incontournable et qu'il importe de mettre en place toutes les conditions nécessaires pour que tous puissent s'y engager.

De plus, les résultats obtenus dans les groupes de discussions permettent d'apporter quelques éléments de réponse à la question initiale du projet doctoral, soit *Comment organiser l'offre de formation continue pour qu'elle satisfasse les enseignants tant dans le contenu que dans les façons de faire ?* En effet, ils nous révèlent qu'il serait possible de satisfaire les enseignants si les activités proposées répondent aux besoins et aux intérêts des enseignants, si les activités se réalisent à l'intérieur de l'horaire habituel de travail, si les activités sont collaboratives, si les activités offrent des contenus « réinvestissables » en classe et si les activités bénéficient d'un temps d'intégration.

1.4 Validité et pertinence

La réalisation d'un projet d'intervention a pour objectif de créer de nouveaux savoirs professionnels. Aussi, il s'avère important d'assurer une rigueur à chacune des étapes qui en permettent l'émergence en utilisant des critères de validité et de pertinence.

1.4.1 *Validité sociale*

Selon le D. Éd., la validité sociale se définit en ces termes : « degré d'acceptabilité par les acteurs des actions et de leurs effets (efficacité, légitimité et objectivation) ». (Balises de l'Activité de synthèse, 2019, p. 3)

Afin de garantir la validité sociale des caractéristiques de l'offre idéale de formation continue issues des groupes de discussion, j'ai présenté une synthèse des résultats à tous les enseignants qui avaient participé au projet. Ces derniers ont reconnu leurs propos et ont entériné le contenu de la présentation. La synthèse a également reçu l'approbation de l'ensemble des conseillers pédagogiques et de toutes les directions d'écoles secondaires lors d'une rencontre réunissant chacun des groupes. Tous souhaitaient que les Services éducatifs élaborent leur prochaine offre de formation en tenant compte des éléments liés à l'offre de formation continue idéale pour les enseignants du secondaire.

Par ailleurs, au début de l'année scolaire qui a suivi la mise en œuvre des groupes de discussion, j'ai pu, en tant que directrice adjointe des Services éducatifs, m'inspirer des travaux réalisés. Avec les conseillers pédagogiques, nous avons modifié l'offre de formation en introduisant déjà certaines caractéristiques de l'offre de formation continue idéale. S'il était trop

tard pour questionner l'ensemble des enseignants sur leurs besoins, nous avons pris le temps de relire les évaluations des formations de la dernière année avant de choisir les thèmes à travailler. Nous avons veillé à offrir des contenus « réinvestissables ». Nous avons aussi opté pour des formations regroupant des enseignants d'une même école. Par ailleurs, dans certains milieux, les directions ont accepté de donner du temps aux enseignants pour qu'ils poursuivent l'appropriation de certains contenus avant de retourner en classe.

Je n'ai pas de statistiques qui montrent les retombées de ces changements. Toutefois, les feuilles d'appréciation remplies par les enseignants après chaque activité, les commentaires des conseillers pédagogiques et ceux des directions d'écoles secondaires indiquent que l'offre de formation continue renouvelée a davantage obtenu l'adhésion des enseignants.

Ainsi, sur le plan de la validité sociale, les résultats du projet 1 ont reçu l'approbation des acteurs du projet et de leurs collègues.

1.4.2 Validité épistémique

Au D. Éd., la validité épistémique correspond à « l'adéquation de la formulation des savoirs professionnels avec la réalité de la situation et des référents théoriques ». (Balises de l'Activité de synthèse, 2019, p. 3)

Les groupes de discussion ont constitué un outil de collecte pertinent pour la réalisation du projet 1. Ils ont permis de recueillir les commentaires des personnes participantes et de réunir les informations utiles à l'élaboration d'une offre de formation continue répondant aux besoins et aux intérêts des enseignants du secondaire. Ils ont été principalement utiles en permettant aux

personnes sollicitées d'exprimer et d'expliquer leurs opinions dans un contexte détendu propice à la discussion.

Pour assurer le bon déroulement de ces groupes de discussion, je me suis référée au contenu de *Méthodes participatives, guide pour l'utilisateur* (Slocun, Elliott, Heesterbeek et Lunkensmeyer, 2006)

J'ai suivi la démarche que ce guide proposait et j'ai porté une attention particulière à certains conseils mentionnés concernant les questions et l'animation comme :

- Le modérateur explique à quelles fins les résultats du focus groupe seront utilisés et quelle sera la forme de ces données.
- Le modérateur explique les règles de base. Soulignez qu'une seule personne parle à la fois et que la séance est enregistrée afin de s'assurer que tous les commentaires seront notés. Précisez également qu'aucun nom ne sera mentionné dans le rapport final. Soulignez que tous les points de vue sont essentiels à la discussion.
- Le modérateur pose une question de mise en route à laquelle chaque personne doit répondre. (p. 124)

Cette façon de faire a donné des résultats intéressants en ce qui concerne l'offre de formation continue idéale pour les enseignants du secondaire. En effet, comme il a été mentionné auparavant, les groupes de discussion ont permis de relever que, si l'on part des besoins des enseignants, si l'on met en place des activités de formation ayant des objectifs concrets, si l'on

privilégie les activités collaboratives entre collègues, si l'on place les activités à des moments opportuns, si l'on accorde des heures supplémentaires pour l'appropriation de ce qui a été appris ou de ce qui a été travaillé, il est fort probable que les enseignants participeront davantage.

Des résultats similaires émergent de certains référents théoriques. Ainsi, dans l'avis *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*, publié en 2014, par le Conseil supérieur de l'éducation, on retrouve, à la page 104 :

Comme en témoigne la liste ci-dessous, plusieurs éléments considérés comme étant essentiels, par le personnel enseignant rencontré par le Conseil pour qualifier les activités de développement professionnel auxquelles ils participent d'efficaces et d'engageantes, font écho aux caractéristiques des pratiques de développement professionnel efficaces. Ainsi, selon le personnel enseignant, ces activités devraient :

- Être intégrées dans un continuum de développement ;
- Prendre la forme de lieux et de temps d'échange entre pairs ;
- Être en lien avec les problèmes vécus en classe ;
- Inclure systématiquement des activités de suivi ;
- Être offertes par un personnel professionnel crédible, qui non seulement possède une bonne maîtrise de son contenu, mais aussi qui connaît bien la réalité d'une classe et offre un accompagnement ;

- Être respectueuses des compétences du personnel enseignant (ex. : part de ce qui existe, ne juge pas) ;
- Découler d'une consultation effective du personnel enseignant.

En conséquence, sur le plan de la validité épistémique, les résultats du projet 1 trouvent écho dans des référents théoriques et répondent à une problématique présente dans la commission scolaire où s'est déroulé le projet, mais aussi dans toute la communauté éducative québécoise.

1.4.3 Pertinence pratique

La pertinence pratique se définit en ces termes pour le D. Éd. : « la pertinence des résultats qui se dégagent des actions mises de l'avant pour répondre à la situation problématisée ». (Balises de l'Activité de synthèse, 2019, p. 3)

Les résultats obtenus viennent apporter une solution à la problématique initiale du manque de participation des enseignants du secondaire dans des activités de formation continue. En effet, si on tient compte des éléments mentionnés par les enseignants pour constituer une offre de formation continue, il est fort probable que ceux-ci seront plus enclins à s'y engager. Le Conseil supérieur de l'éducation va, lui aussi, dans le sens de ces propos :

L'examen des propos recueillis montre que l'engagement des enseignants dans les activités de développement professionnel proposées au sein de leur milieu scolaire est étroitement lié aux modalités mises en place pour l'élaboration de l'offre - modalités qui sont apparues très différentes d'un milieu à l'autre.

Ces observations confirment l'hypothèse selon laquelle ce n'est pas du point de vue de la conception ou du rôle du développement professionnel dans l'enseignement que le bât blesse, mais bien au chapitre de sa mise en application, comme le résumant bien les propos suivants d'un représentant syndical :

Les enseignants du secondaire sont tout à fait d'accord pour se faire offrir du développement professionnel une fois qu'on a pris la peine de bien cerner leurs besoins en ce domaine... Les enseignants ne s'opposent pas à une formation obligatoire, mais ils veulent que le contenu de cette formation réponde à leurs besoins et que des mécanismes de détermination de ces besoins soient mis en place. (Représentant syndical.) (2014, p. 56)

Il semble donc que les actions mises en place dans le projet 1 ont donné des résultats pertinents pour répondre à la situation problématisée.

2. PROJET 2

La réalisation du projet 2 m'a donné l'occasion de dégager des savoirs professionnels qui concernent : *Les leviers qui favorisent l'évolution d'une CAP et la mobilisation des savoirs générés par la démarche réflexive inscrite dans cette activité de formation continue.*

2.1 Contexte de réalisation

Les paragraphes suivants présentent le contexte de la mise en place du projet 2 en explicitant les éléments clés suivants : la nouvelle affectation de la doctorante et son expérience

comme direction d'établissement, le mandat de la direction générale, le centre d'éducation des adultes, les participants, le leadership partagé, le comité de pilotage et les rencontres matières, la collaboration des enseignants et le budget de fonctionnement.

2.1.1 Nouvelle affectation et mandat de la direction générale de la commission scolaire

Entre les deux projets d'intervention du D. Éd., la direction générale de la commission scolaire m'a affectée à la direction d'un centre d'éducation des adultes et m'a donné un mandat clair. Elle souhaitait voir des changements de pratiques pédagogiques au sein de cet établissement et désirait mettre à contribution les douze années d'expérience que j'avais cumulées en tant que directrice adjointe des Services éducatifs. De plus, comme toutes les autres directions d'école, je devais répondre à une autre de ses attentes, soit celle de mettre en place une CAP avec certains membres du personnel enseignant.

2.1.2 Expérience de la doctorante comme direction d'établissement

Ces deux demandes de la direction générale m'ont lancé un défi stimulant puisqu'elles m'ont permis d'utiliser les compétences que j'avais développées en tant que gestionnaire et les connaissances que j'avais acquises en réalisant des travaux universitaires portant sur les CAP. En effet, dans le cadre de ma maîtrise professionnelle, je m'étais intéressée aux travaux de Martine Leclerc sur le sujet et j'avais mis en place, avec les conseillers pédagogiques constituant mon équipe de travail, des CAP regroupant des enseignants du primaire et du secondaire de la commission scolaire.

Mon entrée au centre d'éducation des adultes s'est donc faite avec un certain bagage et une certaine réputation puisque mon intérêt pour la pédagogie et pour les CAP était connu et répandu au sein de la commission scolaire.

2.1.3 Le centre d'éducation des adultes

Le centre d'éducation des adultes dans lequel s'est déroulé le projet 2 offre plusieurs parcours scolaires dévolus à l'éducation des adultes : des activités de formation menant à l'obtention d'un certificat ou d'un diplôme officiel, au développement de compétences ainsi qu'à l'acquisition de préalables à la formation professionnelle, des activités d'éducation populaire, des formations de base en entreprise, des activités de francisation et autres. Il compte 12 enseignants permanents et plus d'une cinquantaine d'enseignants à statut précaire. Le nombre de ces derniers varie selon la période de l'année.

2.1.4 Les participants

Dans ce centre d'éducation des adultes, il y a des enseignants pour chacun des parcours offerts, soit des enseignants en intégration sociale, des enseignants en formation à distance, des enseignants en ACCÈS collégial et à la formation professionnelle ainsi que des enseignants en formation générale. Dans le cadre du projet 2, j'ai décidé de ne solliciter que les enseignants de la formation générale et ceux de l'enseignement à distance.

Le groupe des participants fut donc constitué de 7 enseignants permanents, 3 hommes et 4 femmes, comptant une expérience en enseignement se situant entre 8 et 34 ans et de 15 enseignants à statut précaire, 10 femmes et 5 hommes, dont l'expérience variait entre

2 et 30 ans. La majorité d'entre eux travaillaient dans deux champs d'expertise, soit en mathématiques et en sciences ou en français et en univers social. Seuls les enseignants d'anglais étaient rattachés à une seule matière.

Voyant dans les CAP une façon de collaborer avec les enseignants dans la mise en place de pratiques pédagogiques efficaces, les orthopédagogues du centre ont demandé à y participer. Cette proposition a été acceptée et les deux orthopédagogues, qui travaillaient à la formation générale aux adultes (FGA) et à l'enseignement à distance (ED), se sont joints aux participants.

Pour moi, cela constituait une valeur ajoutée tant par le regard différent qu'ils poseraient sur le vécu des CAP que sur le travail en collégialité que cela pouvait engendrer.

2.1.5 Leadership partagé

Dans le cadre de mon travail de gestionnaire aux Services éducatifs, j'exerçais un leadership partagé, c'est-à-dire « un leadership collaboratif et relationnel impliquant une équipe ou un groupe dans lequel chacun exerce son influence sur les autres et où les responsabilités sont collectivement distribuées » (McLean, 2017, n.p.). Aussi, dès mon arrivée au centre d'éducation des adultes, j'ai voulu poursuivre dans la même voie. J'ai mis en place des structures collaboratives afin d'impliquer les membres du personnel, dont les enseignants, dans plusieurs décisions liées à la gestion de l'établissement. J'ai ouvert les portes de mon bureau afin d'être à l'écoute des besoins et des idées nouvelles. J'ai créé plusieurs comités de travail où chacun des membres pouvait émettre son opinion et où les prises de décision étaient réelles.

Souhaitant maintenir ce leadership partagé dans la mise en place des CAP, j'ai invité les trois directions adjointes de mon établissement à s'initier à ces dernières à travers le projet 2. Connaissant les activités que j'avais réalisées au sein des autres ordres d'enseignement, elles m'ont fait confiance et ont accepté d'y participer. Dès lors, afin de les préparer et de les outiller, j'ai invité ces directions adjointes à lire le livre de Martine Leclerc, *Communauté d'apprentissage professionnelle, Guide à l'intention des leaders scolaires* (2012), qui a servi de base à nos discussions de planification et de régulation.

Le leadership fut aussi partagé avec les enseignants. En ce qui concerne les CAP, ils ont été consultés sur le sujet de discussion des CAP, sur l'horaire et autre modalité organisationnelle.

2.1.6 Comité de pilotage et rencontres disciplinaires

Depuis quelques années, un comité de pilotage était présent au centre d'éducation des adultes. Composé des membres de la direction, d'enseignants et de conseillers pédagogiques, il était un mécanisme de consultation principalement mis sur pied pour définir les objectifs de travail des rencontres disciplinaires. En effet, environ six fois par année, les enseignants des deux parcours de formation (FGA et ED) participaient à des rencontres, animées par les conseillers pédagogiques. Ces dernières servaient principalement à faciliter l'appropriation des nouveaux programmes et l'analyse du nouveau matériel produit par les maisons d'édition.

Dans le cadre du projet 2, il est devenu le mécanisme de consultation pour le choix du sujet et les décisions relatives aux modalités organisationnelles.

2.1.7 Collaboration des enseignants

Contrairement à ce que je croyais, les enseignants du centre d'éducation des adultes n'étaient pas réfractaires à la formation continue. En effet, en les questionnant sur leur faible taux de participation aux activités de formation, j'ai constaté que leur non-participation ne témoignait pas d'une opposition, mais plutôt d'une méconnaissance des possibilités offertes tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la commission scolaire. Aussi, en m'appuyant sur l'expérience que j'avais acquise aux Services éducatifs, je leur ai présenté ce qu'était une CAP et les raisons qui motivaient mon désir de les mettre en place au sein de leur établissement, sans oublier de mentionner la demande de la direction générale de la commission scolaire.

Cette présentation les a suffisamment rassurés pour qu'ils acceptent de participer à des CAP. D'ailleurs, celles-ci se présentaient comme une solution possible aux problématiques qu'ils vivaient depuis quelques mois, soit l'implantation de nouveaux programmes ainsi que l'arrivée d'une clientèle plus jeune et présentant de plus grandes difficultés d'apprentissage. Ces nouvelles réalités ne s'harmonisaient pas complètement avec leurs pratiques d'enseignement habituelles.

Les enseignants ont parlé de la mise en place des CAP à leurs instances syndicales. Ces dernières se sont montrées ouvertes et ont suivi, par le biais du comité conjoint patronal syndical (CCPS) de la commission scolaire, les avancées de la démarche.

2.1.8 Budget de fonctionnement

Comme la direction générale souhaitait la mise en place de CAP à la commission scolaire, un budget de fonctionnement a été versé à tous les établissements. Celui-ci a pu être

utilisé selon les besoins de chacun, soit pour payer le temps de présence des enseignants à statut précaire, les frais de déplacement et les petits goûters mis à la disposition des personnes participantes.

Le contexte et l'ensemble des conditions de réalisation décrites plus haut constituent les caractéristiques de la situation menant à la définition de famille de situations. Elles m'ont permis de poser des actions permettant l'émergence de savoirs professionnels. Aussi, dans les paragraphes suivants, j'expose les actions qui, selon moi, ont mené aux résultats obtenus.

2.2 Actions clés

Former les CAP, inviter des conseillers pédagogiques, choisir un sujet de travail, préparer l'ensemble des participants aux discussions, mettre des journées d'étude dans le calendrier scolaire, animer des CAP, organiser des rencontres de régulation, adopter une attitude d'ouverture sont des actions clés que j'ai réalisées dans le cadre du projet 2 et qui sont décrites ci-dessous.

2.2.1 Former les CAP

Les écrits sur le fonctionnement des CAP favorisent le volontariat des personnes participantes. En dépit de cette suggestion, j'ai exigé la participation de tous les enseignants, car mes expériences passées et certains résultats de mon projet 1 m'ont confortée dans cette décision.

En effet, lorsque j'étais directrice adjointe des services, j'ai mis en place des communautés d'apprentissages professionnelles et les résultats ont été profitables. Pour leur part, les résultats du projet l'ont démontré que les enseignants souhaitaient des activités de formation favorisant la collaboration, modalité de fonctionnement présente dans la CAP. Aussi, motivée par ces considérations, j'ai annoncé aux enseignants qu'ils devaient s'inscrire dans une CAP. Je leur ai mentionné la demande de la direction générale, mais j'ai surtout utilisé mon leadership et ma crédibilité pour les convaincre. Ainsi, j'ai parlé avec enthousiasme de la CAP en expliquant bien ce qu'elle était et ce qu'elle pouvait leur apporter. J'ai attiré leur attention sur le fait qu'elle leur permettrait, entre autres, de répondre ensemble aux questionnements qu'ils avaient à l'égard des pratiques pédagogiques à adopter face aux nouveaux programmes. De plus, ils ont été consultés sur le choix du thème abordé dans les CAP, à savoir la rétroaction efficace.

Pour que les enseignants se sentent à l'aise, je les ai regroupés par discipline scolaire afin qu'il y ait déjà une affinité entre eux. Ainsi, comme mentionné précédemment, trois CAP ont été créées : une CAP en anglais, une CAP en français et une CAP en mathématiques-sciences.

Comme les orthopédagogues travaillaient plus souvent avec les enseignants de français, ils se sont joints à cette CAP.

Ainsi, malgré le caractère obligatoire de la participation aux CAP, il semble que la nature même de la CAP ainsi que la démarche du choix du thème qui allait être traité ont laissé suffisamment de latitude aux enseignants pour qu'ils adhèrent à cette forme de formation continue.

2.2.2 Inviter les conseillers pédagogiques

Comme mon expérience passée aux Services éducatifs m'avait permis de travailler étroitement avec les conseillers pédagogiques et que ceux-ci étaient occasionnellement présents au centre pour accompagner les enseignants dans l'appropriation des nouveaux programmes, je les ai invités à participer aux CAP. Ayant déjà été engagés avec moi dans ce type d'activité de formation continue au primaire et au secondaire, ils ont accepté sans hésitation.

2.2.3 Choisir le sujet de travail

Afin de choisir un sujet significatif pour les enseignants, j'ai consulté le comité de pilotage avant le début des CAP. Au fil des discussions, la rétroaction efficace est ressortie comme étant le sujet qui conviendrait à toutes les CAP. D'après les personnes consultées, elle contribuerait positivement à la réussite des élèves, ce qu'appuient d'ailleurs Marzano et Hattie (Killian cité dans Barriault, 2016, n.p.), pour qui la rétroaction constituerait l'un des huit facteurs qui influencent le plus les résultats scolaires des élèves. De plus, pour les personnes consultées il était évident que ce sujet interpellait tous les enseignants puisqu'en FGA et en ED, les élèves travaillaient en apprentissage modulaire, à leur rythme dans leur cahier, ce qui impliquait nécessairement que l'enseignant rétroagisse auprès de chacun d'entre eux.

Ce choix a été ensuite présenté à l'ensemble des enseignants, qui l'ont entériné.

2.2.4 *Préparer les participants aux discussions*

Puisque la rétroaction efficace avait été choisie comme sujet de travail pour les trois CAP, je souhaitais que tous les participants aient quelques référents communs avant d'entamer leur travail. Aussi, j'ai demandé aux conseillers pédagogiques, impliqués dans les CAP, de donner une formation sur le sujet. Par le biais de cette dernière, les enseignants, les orthopédagogues et le personnel de direction ont pu saisir l'importance d'une rétroaction efficace et confronter leur conception à celle de leurs collègues. D'ailleurs, la présentation d'une courte vidéo *Critique and feedback - The story of austin's butterfly* - Ron Berger a permis de donner tout son sens à cette pratique pédagogique.

2.2.5 *Introduire des journées d'étude dans le calendrier scolaire*

Afin que les enseignants puissent bénéficier d'un temps de qualité pour participer aux CAP, j'ai inséré des journées d'étude à l'intérieur du calendrier scolaire. Lors de ces journées, les élèves pouvaient se présenter au centre pour étudier ou travailler sous la supervision d'un surveillant, mais il n'y avait pas d'enseignement. Cet arrangement favorisait la participation de tous les enseignants, qu'ils soient permanents ou précaires. D'ailleurs, ces derniers ont pu être rémunérés grâce à l'allocation versée par la commission scolaire.

2.2.6 *Animer des CAP*

Compte tenu de l'intérêt que j'avais manifesté à l'égard des CAP au cours des dernières années, j'ai décidé d'en animer une, soit la CAP en français. Cette initiative m'a permis de mieux répondre aux questions et aux inquiétudes des animateurs lors des rencontres de

régulation. En effet, même si les CAP n'évoluaient pas au même rythme, certaines étapes présentaient des similitudes. Aussi, l'expérience acquise antérieurement me permettait de rassurer, de questionner, de proposer des façons de faire, tout en demeurant à l'écoute des expériences vécues par les autres animateurs.

La CAP en mathématiques-sciences a été animée par une direction adjointe tandis que la CAP en anglais a été confiée au conseiller pédagogique de cette discipline.

Afin d'assurer le bon déroulement des rencontres, les animateurs ont rédigé un ordre du jour précis et l'ont acheminé aux participants quelques jours avant la date de chacune des rencontres. Pour les CAP en français et en mathématiques-sciences, cet ordre du jour a été préparé conjointement avec le conseiller pédagogique disciplinaire. En ce qui a trait à la CAP en anglais, le conseiller pédagogique m'a envoyé l'ordre du jour pour que j'en fasse la validation. Cela m'a permis de savoir ce qui se passait à chacune des rencontres et d'exercer une supervision des contenus.

Par ailleurs, afin que les CAP se déroulent dans un climat harmonieux, j'ai demandé aux animateurs d'établir avec les participants des règles de fonctionnement et de définir des comportements attendus lors des échanges. Je leur ai aussi proposé de répartir, entre les membres de la CAP, certaines tâches inhérentes au bon déroulement : gardien du temps, secrétaire et gardien du droit de parole. Ceci obligeait à une participation et créait une certaine forme d'engagement.

J'ai aussi sollicité le concours des animateurs afin qu'un journal de bord soit rédigé dans un document collaboratif par le secrétaire de chaque CAP. Pour chacune des rencontres, le journal devait contenir, entre autres choses, le résumé des discussions, les éléments significatifs à retenir ainsi que le devoir à réaliser. Il était déposé dans un espace de stockage sécurisé et partagé avec toutes les personnes participantes aux CAP.

2.2.7 Organiser des rencontres de régulation

Une semaine avant la première CAP, j'ai rencontré les animateurs et leur ai demandé de porter une attention particulière à la première CAP, étant donné que celle-ci était le pas initial d'une démarche importante. Elle était déterminante puisqu'au cours de celle-ci, les personnes participantes devaient définir une vision et des valeurs communes.

Ensuite, des réunions d'animateurs ont été planifiées afin de vérifier le déroulement de chacune des rencontres des CAP et de suivre la progression des discussions. Ces rencontres nous ont donné l'occasion d'échanger sur nos façons de faire, sur le déroulement de nos CAP et sur l'engagement des personnes participantes. Elles m'ont aussi permis de préciser le rôle de l'animateur. En effet, l'expérience que j'avais acquise par le passé me permettait de répondre à plusieurs inquiétudes et de rappeler l'importance de toujours ramener le discours au sujet traité.

2.2.8 Adopter une attitude d'ouverture

Tout au long du projet 2, j'ai accepté que certaines étapes ne se déroulent pas comme prévu. En tant que responsable, j'ai manifesté de l'adaptabilité afin que le projet se poursuive, tout en étant à l'écoute des besoins des personnes participantes. Cette attitude d'ouverture a

également été nécessaire dans l'animation des CAP et cela, tant pour moi que pour les autres animateurs.

Notons à titre d'exemple des modifications de certaines modalités de fonctionnement, soit l'introduction d'une pause au sein de la CAP en mathématiques-sciences et la diminution du temps d'échange dans la CAP en anglais, qui ne comptait que cinq personnes.

D'autres changements sont aussi intervenus sur le plan du contenu. Ainsi, lors de la formation sur la rétroaction efficace donnée à toutes les personnes participantes, les conseillers pédagogiques leur ont remis une feuille présentant quelques caractéristiques d'une rétroaction efficace, document susceptible de nourrir les discussions. Toutefois, en cours de route, deux enseignants ont assisté à une journée de formation à l'extérieur de la commission scolaire. Là, ils ont eu accès à un référentiel sur la rétroaction efficace qu'ils ont présenté à leurs collègues des trois CAP. Puisque cet outil pédagogique était plus étoffé que le document initial présenté par les conseillers, il a été décidé de l'utiliser comme document de référence.

Dès lors, former les CAP, inviter des conseillers pédagogiques, choisir un sujet de travail, préparer les participants aux discussions, mettre des journées d'étude dans le calendrier scolaire, animer des CAP, organiser des rencontres de régulation et adopter une attitude d'ouverture constituent des actions importantes à poser pour implanter des CAP.

2.3 Résultats

Au cours des paragraphes suivants, j'aborde les résultats liés aux objectifs du projet 2. En premier lieu, je présente ceux qui se rattachent à l'objectif 1 pour ensuite exposer ceux qui répondent à l'objectif 2.

2.3.1 *Objectif 1 : Comparer l'évolution de trois communautés d'apprentissage professionnelles*

Même si elles ont été établies sur des modalités organisationnelles similaires, même si elles ont partagé des objectifs communs et même si elles ont discuté de la même thématique, les trois CAP ont connu une évolution différente. En effet, le contenu des journaux de bord des CAP, les réponses au questionnaire de validation et le contenu des entretiens semi-dirigés ont présenté des données qui montrent ces différences.

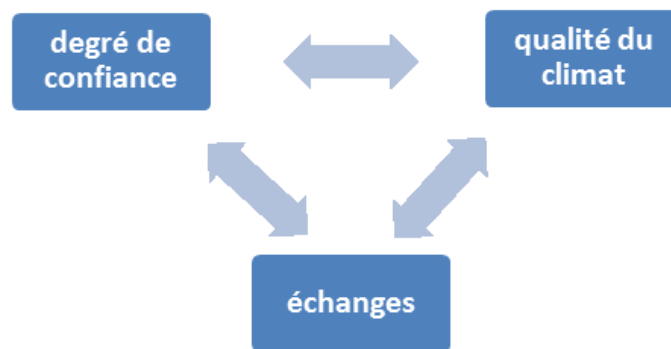
Les enseignants d'anglais, moins nombreux, avaient souvent collaboré entre eux. Ainsi, dès la première rencontre, ils étaient à l'aise. Aussi, les échanges sur la thématique et les expérimentations en classe se sont faits spontanément. Dans la CAP réunissant les enseignants en français, les discussions se sont d'abord concentrées sur les éléments théoriques. Toutefois, lors de la deuxième rencontre, une enseignante a parlé d'une expérience plus ou moins concluante vécue en classe. Ce témoignage semble avoir diminué la peur d'être jugé par les pairs et a donné libre cours à de nombreux échanges de pratiques dès la rencontre suivante. En mathématiques-sciences, les enseignants avaient travaillé sur des projets communs, mais en vase clos. Ils se divisaient les objets de travail et s'y affairaient individuellement. Ils n'avaient donc pas vécu d'expériences de collaboration à proprement parler. Aussi, avant de pouvoir discuter

d'expériences vécues en classe et d'échanger sur leurs pratiques, ils ont eu besoin de temps pour s'approprier. Les échanges sont restés plus longtemps sur le partage d'outils.

L'ensemble de ces observations semble indiquer que la confiance développée entre les personnes participantes a permis la mise en place d'un climat propice aux échanges. Au fur et à mesure que ces conditions se sont installées, les discussions ont évolué et se sont rapprochées du vécu en classe, permettant ainsi aux enseignants de partager et de discuter des meilleures pratiques en lien avec la rétroaction.

Par conséquent, il est possible d'induire que le degré de confiance entre les membres et la qualité du climat influencent les échanges au sein d'une CAP. Plus les gens se sentent en confiance, plus ils acceptent de s'ouvrir pour discuter de leurs pratiques pédagogiques.

Figure 1. Facteurs d'influence sur les échanges au sein d'une CAP



2.3.2 *Objectif 2 : Savoirs mobilisés sur la rétroaction efficace*

Selon certains auteurs (Leclerc, 2012 et Savoie-Zajc, 2010), les CAP sont reconnues comme étant un des moyens les plus efficaces pour favoriser le développement des compétences des enseignants. Par les discussions qu'elles suscitent, elles leur permettent d'avoir une démarche réflexive. Elles leur donnent l'occasion d'échanger sur leurs façons de faire et d'y apporter, au besoin, certains correctifs, certains ajustements ou certaines améliorations. Elles leur donnent aussi l'occasion d'innover et de construire ensemble. Dans les paragraphes suivants, je présente les savoirs que les enseignants ont mobilisés, c'est-à-dire ceux liés aux conditions favorisant la formulation d'une rétroaction efficace et la pratique d'enseignement.

Conditions favorisant la formulation d'une rétroaction efficace

Les résultats regroupés sous ce thème renvoient aux apprentissages que les enseignants ont réalisés en lien avec les conditions nécessaires à la formulation d'une rétroaction efficace.

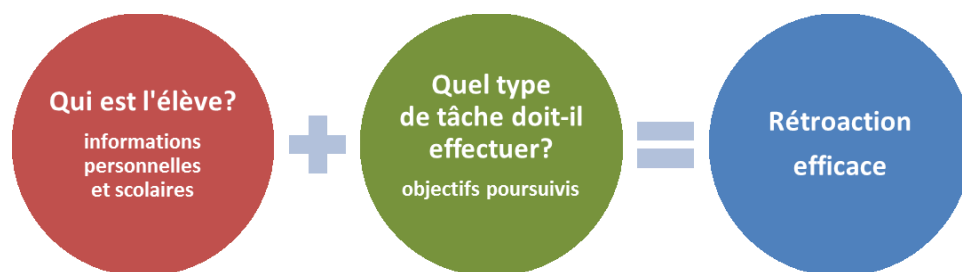
En discutant et en expérimentant en classe, les enseignants ont compris que la rétroaction efficace ne se fait pas n'importe quand et n'importe comment. Les savoirs qu'ils ont mobilisés sont synthétisés sous les thèmes suivants : planifier, prendre des informations sur l'élève (personnelles et scolaires) et analyser celles-ci afin de déterminer les meilleurs moyens d'accompagner l'élève.

Les enseignants ont bien saisi que l'« avant-rétroaction » est aussi importante que la rétroaction elle-même. Ces réflexions préliminaires permettent de choisir l'intervention qui sera la plus efficace, la plus pertinente.

J'ai réalisé que, lorsque je connais l'élève, je suis plus en mesure de doser mon intervention. Lors d'une rétroaction avec un élève qui venait d'arriver dans mon groupe, j'ai fait la totale. Or, j'ai réalisé au cours suivant qu'il n'avait rien retenu. J'ai pris connaissance de son dossier et réalisé qu'il avait des problèmes de mémoire. J'ai repris en morcelant ma rétroaction et en l'obligeant à prendre des notes. (P18)³

Le contexte a une influence sur le type de rétroaction qu'on choisira. Il faut bien connaître l'élève, évaluer le type de relation qu'on a avec lui, analyser le type de tâche qui est effectuée. (Extrait du journal de bord, participant non identifié, CAP mathématiques-sciences)

Figure 2. Informations à recueillir pour une rétroaction efficace



La pratique d'enseignement

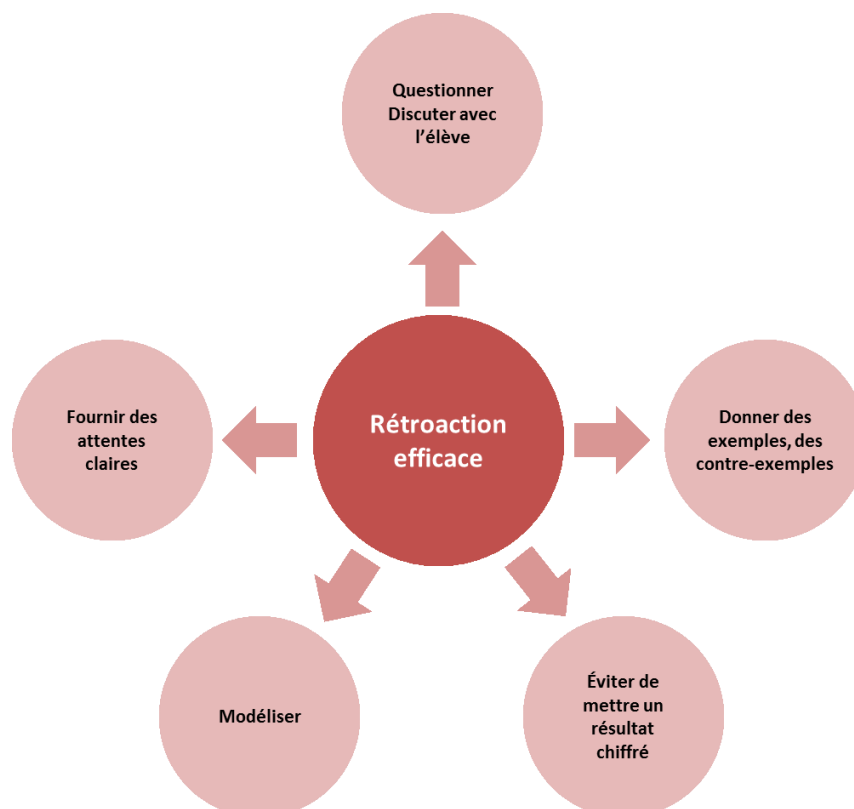
À l'intérieur des CAP, les enseignants ont questionné certaines pratiques de rétroaction qu'ils utilisaient et ont remis en question le bien-fondé de certaines d'entre elles. Ils ont fait

³ Code alphanumérique pour identifier les participants au CAP

l'essai de stratégies proposées par d'autres personnes participantes ou par la littérature afin de mieux rétroagir auprès des élèves. Ils ont partagé leurs expérimentations et analysé leurs bons coups et leurs difficultés. Ces échanges ont contribué à améliorer leurs façons de faire et leur ont permis de relever des éléments importants.

Ainsi, selon l'analyse de données réalisée, afin d'effectuer une rétroaction efficace pour un élève, il faut formuler des attentes claires, questionner et discuter avec l'élève (pour savoir ce qu'il sait, pour lui faire verbaliser sa difficulté), donner des exemples et contre-exemples, modéliser des démarches et éviter de mettre des résultats chiffrés ou des commentaires gratuits (beaucoup d'erreurs, bien réussi...).

Figure 3. Éléments à introduire dans une rétroaction efficace



Toutes ces actions ont été mentionnées à plusieurs reprises dans chacune des CAP et ont reçu l'assentiment de l'ensemble des participants. De plus, que ce soit dans les réponses au questionnaire ou dans les journaux de bord, elles sont revenues comme étant des incontournables.

Je ne donne plus de note. Je donne l'intention poursuivie par le travail. J'insiste sur les critères de correction. Je diminue le délai entre la tâche et la rétroaction.
(P20)

Présenter en parallèle un exemple et un contre-exemple afin de distinguer ce qui est attendu de ce qui est à éviter. Bonifier ensuite le contre-exemple pour l'amener au niveau attendu. (P24)

Je modélise avant de montrer à l'élève ce qui est attendu de lui. C'est génial ! Je vois maintenant la différence entre le premier travail et le travail corrigé. (P7)

Maintenant, je sais que j'ai modifié ma façon de faire. Quand un élève vient me revoir avec son travail retouché, je poursuis ma rétroaction. Je ne me contente plus de lui dire bravo et de passer à un autre numéro. Je lui fais nommer ce qu'il a changé et ce qu'il doit retenir. (P1)

Je ne leur donne plus de réponse. Je les questionne sur leur compréhension. Je les guide en les amenant à voir le pourquoi des erreurs. (P1)

Ainsi, dans une CAP, la confiance établie entre les personnes participantes et la qualité du climat influencent les échanges. Plus les gens se sentent à l'aise, plus ils sont prêts à parler de ce qui se passe dans leur classe. Par ailleurs, à l'intérieur de la CAP, les individus sont en mesure de mobiliser des savoirs. Par les démarches réflexives qu'ils ont réalisées à l'intérieur du projet 2, les enseignants ont compris que des conditions étaient nécessaires à une bonne rétroaction. Ils ont pu identifier de bonnes façons de la faire et en faire l'expérience en classe.

Dès lors, il est possible d'envisager que la CAP soit une réponse possible à la question *Comment organiser l'offre de formation continue pour qu'elle satisfasse les enseignants tant dans le contenu que dans les façons de faire ?* En effet, le projet 2 nous fait d'abord voir que les personnes participantes ont apprécié les CAP, forme d'activité de formation qui possède plusieurs caractéristiques de l'offre de formation idéale. Ainsi, il nous montre que les CAP ont permis aux personnes participantes d'échanger sur une problématique qu'elles ont choisie, dans un contexte structuré, à des moments privilégiés. Elles leur ont donné l'occasion d'échanger sur des solutions possibles et de les expérimenter en classe. Ainsi, tout en travaillant des contenus qui correspondaient à leurs intérêts et à leurs besoins, les personnes participantes ont ainsi enrichi leurs connaissances et développé leurs compétences.

2.4 Validité et pertinence

Pour discuter de la validité et de la pertinence du projet 2, je me suis référée, comme dans le projet 1, aux définitions contenues dans *Les Balises de l'Activité de synthèse* du Doctorat professionnel en éducation (D. Éd.) publié en 2019 par l'Université de Sherbrooke.

2.4.1 Validité sociale

Lorsqu'on parle de validité sociale dans les *Balises de l'Activité de synthèse* du D. Éd., il est question « du degré d'acceptabilité par les acteurs des actions et de leurs effets ». Or, en ce qui concerne le projet 2, la pérennité des CAP au sein du centre d'éducation des adultes semble l'élément le plus signifiant.

En effet, même si l'intervention est terminée depuis près de deux ans, les CAP vivent toujours et aucun enseignant n'a manifesté le désir de se retirer. Les enseignants y voient un moyen efficace de bonifier leurs pratiques éducatives tout en contribuant à la réussite des élèves. Au fil du temps qui passe, leur objet de travail se précise, leurs discussions semblent plus détaillées et les échanges sur les expériences vécues en classe sont de plus en plus fréquents.

De plus, les personnes participantes ont accepté de témoigner publiquement de leur expérience en participant à l'enregistrement d'une capsule vidéo sur les CAP à l'éducation des adultes. Réalisée par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), celle-ci est maintenant inscrite dans les publications *Coup de pouce vers la réussite*.

Pour ce qui est des apprentissages liés à la rétroaction efficace, leur acceptabilité se trouve aussi dans la constance de l'utilisation des actions que les personnes participantes ont définies à l'intérieur des CAP. En effet, depuis la fin du projet 2, les échanges pédagogiques des personnes participantes montrent qu'ils continuent de prêter attention aux rétroactions qu'ils font à leurs élèves. Ils s'assurent d'avoir planifié et choisi leurs actions en fonction de l'élève et de la tâche.

2.4.2 Validité épistémique

La validité épistémique correspond à l'« adéquation de la formulation des savoirs professionnels avec la réalité de la situation et des référents théoriques » (Balises de l'activité de synthèse, 2019, p. 3). Aussi, dans cette section, je présente d'abord les liens entre les savoirs professionnels et la situation pour ensuite nommer certains référents théoriques qui viennent appuyer les résultats obtenus au projet 2 et les savoirs professionnels dégagés.

Le projet 2 s'est intéressé à une problématique qui émanait du milieu, soit la formation continue des enseignants dans un centre d'éducation des adultes. Pour trouver une solution à cette problématique, des CAP ont été mises en place dans cet établissement. Tout au long du projet, des données ont été recueillies grâce à trois outils de collecte : les journaux de bord de chacune des CAP, un questionnaire de validation passé à toutes les personnes participantes aux CAP et des entretiens semi-dirigés réalisés auprès de cinq d'entre elles. Ensuite, les données ont été analysées et interprétées afin de dégager des savoirs professionnels.

Ainsi, en raison de la démarche qui a permis l'émergence de savoirs professionnels, il est possible de conclure qu'il y a adéquation entre la situation réelle et les savoirs professionnels énoncés ainsi *Les leviers qui favorisent l'évolution d'une CAP et la mobilisation des savoirs générés par la démarche réflexive inscrite dans cette activité de formation continue.*

Par ailleurs, il est possible d'établir des relations entre les résultats du projet et certains référents théoriques. Ainsi, l'hypothèse qui relie le degré de confiance entre les membres d'une CAP, la qualité du climat et la qualité des échanges vient soutenir l'importance que certains

auteurs accordent à des éléments favorisant la mise en place d'une CAP. À titre d'exemple, sur le site du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), un texte présente, entre autres choses, ce qui est attendu à l'intérieur d'une CAP.

Dans une CAP, les membres du personnel unissent leurs forces pour mieux soutenir l'apprentissage. Ils s'engagent à travailler ensemble plutôt que de manière isolée à l'atteinte d'un but commun : la réussite de tous les élèves. [...]

Au sein des CAP, il règne un climat de confiance. Les membres de l'équipe apprennent les uns des autres de manière intentionnelle en s'entraidant, en partageant des **stratégies efficaces** et en s'ouvrant à la rétroaction de leurs pairs.

(s.d.)

Par ailleurs, les conditions favorisant la formulation d'une rétroaction efficace qui se sont dégagées du projet 2 se retrouvent aussi dans certains référents théoriques. Ainsi, la nécessité de bien connaître l'élève et les objectifs poursuivis est soulignée par Barriault (2016, n.p.) : « L'usage de la rétroaction doit être accompagné de l'instauration d'une **relation enseignant élève de qualité** ».

Elle ajoute aussi, en se référant au guide *How to give feedback to student*,

Selon les propos du guide, la rétroaction devrait être guidée par des objectifs d'apprentissage déterminés à l'avance et non pas en comparant la performance de l'élève lors d'une tâche donnée. Les objectifs peuvent porter sur ce que

l'enseignant aimerait que les élèves soient en mesure de faire à la suite d'une leçon, d'une semaine, d'une étape.

Pour ce qui est des meilleures actions à réaliser pour formuler une rétroaction efficace, des constats similaires à ceux exprimés par les enseignants se retrouvent au sein des « Onze principes de rétroaction efficaces » de Brookhart (2010, n.p.). On y retrouve par exemple :

- Fournir une rétroaction qui traite de points précis ;
- Faire appel à une modélisation lorsque l'élève a besoin de voir comment faire quelque chose ou de voir à quoi cette chose ressemble ;
- Habituellement, comparer le travail de l'élève à des critères déjà établis.

Le guide publié par le groupe PINACCLE, *Comment fournir la rétroaction aux élèves*, vient aussi rejoindre les propos des enseignants. Dans les gestes à poser, il mentionne, entre autres :

- Être clair sur ce que les élèves doivent réussir, savoir et faire ;
- Commenter seulement quelques éléments ;
- Discuter avec l'élève afin de mieux comprendre ses besoins.

Ces référents théoriques permettent de juger de la crédibilité des savoirs mobilisés et amènent à émettre l'hypothèse de la pertinence de la CAP pour amener des enseignants à mobiliser des savoirs sur différents thèmes.

2.4.3 Pertinence pratique

« La pertinence des résultats qui se dégagent des actions mises de l'avant pour répondre à la situation problématique » définit la pertinence pratique selon *Les Balises de l'Activité de synthèse du D. Éd.* (2019, p. 3).

Le faible taux de participation des enseignants aux activités de formation continue au sein d'un centre d'éducation des adultes constitue la problématique qui a mené à la réalisation du projet 2. En effet, pour trouver une solution à cet état de situation, il fut décidé de mettre en place, au sein de cet établissement, des CAP, type d'activité qui présentait plusieurs caractéristiques de la formation idéale, identifiées dans le projet 1. Afin d'en voir les retombées, nous avons déterminé deux objectifs pour le projet 2, soit :

- Comparer l'évolution de trois CAP afin de déterminer les leviers qui favorisent leur évolution et les freins qui la ralentissent ;
- Décrire les savoirs mobilisés par les enseignants dans une démarche réflexive sur la rétroaction efficace.

Les résultats obtenus viennent d'abord appuyer le caractère unique de chaque CAP. En effet, chaque CAP évoluera selon les gens qui la composent et selon leur degré de confiance. Il n'y a pas de mode d'emploi précis pour favoriser son optimisation, il n'y a qu'une série d'actions à poser au moment où les circonstances s'y prêteront. La CAP doit répondre aux aspirations de ses membres et travailler à la réussite des élèves, qu'ils soient jeunes ou adultes.

Ensuite, les savoirs mobilisés par les personnes participantes viennent corroborer le fait que la CAP est lieu d'apprentissage collectif. En discutant de rétroaction efficace dans un partage des expérimentations faites en classe, ils ont saisi qu'ils pouvaient améliorer leurs façons de faire. Ils ont acquis de nouvelles connaissances, mais possiblement aussi de nouvelles compétences.

Conséquemment, les retombées de la mise en œuvre de CAP adaptées à l'éducation des adultes montrent la pertinence pratique de cette activité de formation continue.

2.4.4 *Pertinence éthique*

Dans les projets 1 et 2, j'ai porté une attention particulière à la pertinence éthique, soit à « la démonstration de la prise en compte des normes éthiques dans le cadre de l'intervention » (Balise de l'Activité de synthèse, 2019, p. 3). En effet, pour chacun des projets, plusieurs actions ont été réalisées afin de respecter les « trois principes directeurs de l'EPTC — le **respect des personnes, la préoccupation pour l'être humain et la justice** ». (Hobeila, 2011, p. 48)

Pour bien situer le cadre de mes actions, voici une définition de ces principes :

- **Respect des personnes** : Respecter les personnes, c'est reconnaître la valeur intrinsèque de tous les êtres humains, c'est aussi reconnaître que chacun a ainsi droit au respect et à tous les égards qui lui sont dus (CRSH, CRSNG et IRSC, 2010 dans Hobeila, 2011, p. 40)
- **Préoccupation pour le bien-être** : Le bien-être d'une personne renvoie à la qualité dont elle jouit dans tous les aspects de sa vie. [...] La préoccupation pour le

bien-être signifie que les chercheurs et les CER s'efforceront de protéger le bien-être des participants et, dans certains cas, de le promouvoir en regard des risques prévisibles qui peuvent être associés à la recherche (CRSH, CRSNG et IRSC, 2010 dans Hobeila, 2011, p. 51)

- Justice : La visée explicite de ce principe est « qu'aucun segment de la population ne subisse une part excessive des inconvénients causés par la recherche ni ne soit privé des avantages découlant des connaissances issues de la recherche (CRSH, CRSNG et IRSC, 2010 dans Hobeila, 2011, p. 54)

Afin d'être conforme à ces principes, j'ai utilisé les formulaires exigés par le D. Éd. de l'Université de Sherbrooke. Ainsi, la direction générale de la commission scolaire a rempli le formulaire autorisant le déroulement de chacun des projets au sein de ses établissements. Puis, tous les participants (enseignants, orthopédagogues, conseillers pédagogiques et personnel de direction) ont signé un formulaire de consentement m'autorisant à utiliser les données issues des groupes de discussion et des CAP. Ils ont aussi, par le fait même, confirmé que leurs propos pourraient être cités dans les écrits pourvu que l'anonymat soit conservé.

En ce qui concerne spécifiquement le projet 1, un formulaire a aussi été rempli par l'animatrice des groupes de discussion et par le technicien en audiovisuel afin d'assurer l'anonymat des personnes participantes et la confidentialité des propos émis lors des rencontres. Par la suite, les deux projets ont reçu l'attestation de la conformité éthique émise par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.

Lors de la réalisation des projets, une attention particulière a aussi été portée à l'interagir en situation éthique que Lacroix, Machildon, et Begin définissent comme étant « la capacité des acteurs de générer des ententes avec autrui quant aux résultats à atteindre et quant aux initiatives à prendre ». (2017, p. 110)

Cette dimension fut particulièrement prise en compte auprès des acteurs des projets, soit auprès des personnes participantes aux groupes de discussion et auprès des personnes participantes aux CAP. Pour ce faire, je me suis assurée de mettre l'ensemble des participants en confiance afin qu'ils se sentent à l'aise. À titre d'exemple, lorsque j'ai contacté les enseignants pour les inviter aux groupes de discussion, je me suis assurée qu'ils étaient volontaires et qu'ils comprenaient bien le pourquoi de leur participation. Ces vérifications ont été reprises par l'animatrice au début de la rencontre de chacun des groupes.

De plus, lors de ma rencontre de préparation avec l'animatrice, j'ai abordé les questions éthiques afin qu'elle puisse assurer le respect et l'intégrité de chacun, même face à des opinions divergentes. Ensemble, nous avons convenu qu'elle rappellerait quelques règles de base (je m'exprime avec respect, j'écoute l'opinion de l'autre sans juger, etc.) avant de poser la première question. Par ailleurs, les rencontres se sont déroulées à l'extérieur des établissements scolaires des personnes participantes afin que ces derniers soient à l'abri du regard et des questionnements de leurs collègues.

En ce qui concerne les CAP, les animateurs (direction adjointe, conseiller pédagogique et moi-même) sont restés attentifs aux besoins et aux commentaires des personnes participantes afin que les rencontres se déroulent dans un climat ouvert et respectueux. Pour cela, nous avons

d'abord soigné l'accueil et offert café, jus, muffins et fruits à tous les participants en début de rencontre. Puis, nous avons veillé à ce que chaque participant intervienne selon les règles de fonctionnement élaborées à la première CAP. Dès qu'un propos s'annonçait tendancieux, un rappel ramenait l'interlocuteur sur la bonne voie. Ensuite, pour répondre à certaines demandes, les animateurs et moi-même avons changé quelques modalités organisationnelles (durée de la CAP en anglais, pause pour la CAP en mathématiques-sciences). Finalement, entre les CAP, nous sommes restés disponibles pour répondre aux questions des personnes participantes tant sur le plan des objectifs poursuivis, des modalités établies que sur celui des devoirs à faire.

Ces précautions sont importantes, car un manque de confiance entre la doctorante (la praticienne-chercheuse) et les personnes participantes peut influencer sur les données.

Ici, il s'agit de souligner la qualité de la relation qui s'établit entre le chercheur et les sujets est garante, dans une large mesure, de la validité des « données » (Caratini, 2004). En effet, les données recueillies par entrevues ou observations ne sauraient, par exemple, être valables si le sujet observé ment ou fait semblant. (Martineau, 2007, p. 76)

Finalement, tout au long des deux projets, je fus à la fois une doctorante et une actrice. Aussi, j'ai dû être vigilante quant au respect des critères de validité méthodologique (principalement la crédibilité et la fiabilité) afin d'assurer la rigueur des démarches planifiées et réalisées et la qualité des savoirs produits.

TROISIÈME CHAPITRE. TRANSFÉRABILITÉ

Les savoirs professionnels identifiés dans le deuxième chapitre peuvent être transférables dans d'autres milieux éducatifs s'ils se retrouvent dans « des familles de situations semblables ou connexes en termes d'actions à mobiliser et de retombées susceptibles d'être observées ». (Balises de l'Activité de synthèse, 2019, p. 9)

Pour bien situer les propos qui suivent, voici la définition de la transférabilité à laquelle je me réfère.

Au sens de Tardif (2004) ou de Roussel (2011), nous entendons par transférabilité, la possibilité de déployer les savoirs professionnels en contextes similaires ou différents, tout en y apportant des ajustements et menant à de nouveaux apprentissages. Nous pourrions aussi parler de notion d'adaptabilité.

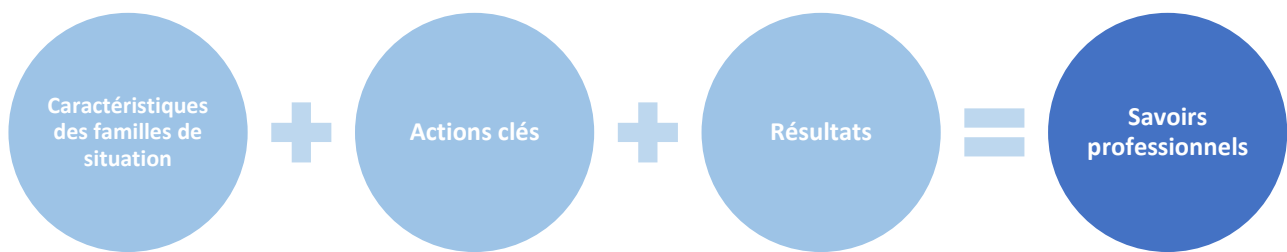
La famille de situations quant à elle est définie ici en ces termes :

Ensemble de situations partageant des caractéristiques identifiées au regard des projets menés en ce sens que ces caractéristiques sont liées, voire nécessaires au déroulement et aux résultats des projets réalisés.

Ces deux définitions montrent bien que certaines conditions doivent être présentes pour que d'autres membres de la communauté éducatives puissent identifier les situations où ils peuvent utiliser les savoirs professionnels produits dans les projets 1 et 2, les adapter pour mieux répondre à leurs besoins et, ultimement, générer de nouveaux savoirs professionnels. Aussi, dans

les paragraphes suivants, je présente les caractéristiques des familles de situations, les actions clés et les résultats obtenus des savoirs professionnels qui ont émergé afin qu'il soit possible d'en évaluer la transférabilité dans un autre milieu.

Figure 4. Composantes des savoirs professionnels



1. PROJET 1

1.1 Savoirs professionnels

L'utilisation du groupe de discussion pour définir les caractéristiques d'une offre de formation continue mieux adaptée aux besoins et aux intérêts des enseignants du secondaire

1.2 Caractéristiques de la famille de situations

Le milieu éducatif, qui souhaite consulter des enseignants du secondaire pour définir les caractéristiques d'une offre de formation idéale, pourra utiliser les groupes de discussion et obtenir des réponses satisfaisantes s'il considère que sa situation possède les caractéristiques suivantes :

1. Un climat social sain et propice à la collaboration
2. Une personne organisatrice crédible
3. Une thématique qui répond à une réelle préoccupation tant pour l'organisateur que pour les personnes participantes
4. Un budget de fonctionnement suffisant pour ne pas occasionner des heures supplémentaires aux participants

Ainsi, pour introduire des groupes de discussion, il importe que le climat social soit sain et propice à la collaboration. Cela signifie, entre autres, que les relations syndicales patronales sont exemptes de tension et que les relations de travail sont cordiales. L'atmosphère ainsi créée dispose le personnel enseignant à s'impliquer dans des projets visant l'amélioration et le renouvellement de certaines façons de faire.

La crédibilité de l'organisateur constitue aussi un élément facilitant pour le recrutement des participants et leur adhésion aux groupes de discussion. Bien souvent, la crédibilité de l'organisateur, qui provient du milieu, se fonde sur les liens que ce dernier entretient avec les enseignants et sur ses réalisations précédentes. En effet, il est plus facile pour une personne de s'impliquer dans un projet si elle connaît celui qui le conduit et si elle lui fait confiance. Si le milieu ne compte pas d'organisateur, l'engagement d'un consultant externe peut être envisagé. Toutefois, dans de telles circonstances, une expérience dans des tâches similaires sera un atout.

La thématique choisie s'avère également un élément important. Elle doit être significative tant pour l'organisation qui met en place les groupes de discussion que pour les personnes participantes. Ces dernières, particulièrement, doivent pressentir qu'elles ont des connaissances

sur le sujet traité et que leurs compétences dans le domaine sont suffisantes pour être considérées.

Finalement, pour être mobilisatrice, la mise en œuvre des groupes de discussions doit se faire dans le cadre de l'horaire habituel de travail. Aussi, un budget de fonctionnement doit être disponible pour payer les frais associés aux libérations des enseignants et, au besoin, les frais de déplacement. Cette prise en compte est reconnue par les enseignants et élimine la contrainte des heures supplémentaires.

1.3 Actions clés

Par ailleurs, le milieu éducatif, qui souhaite consulter les enseignants pour définir les caractéristiques d'une offre de formation continue mieux adaptée aux besoins et aux intérêts des enseignants du secondaire par le biais de groupes de discussion, doit aussi porter une attention particulière aux actions clés suivantes :

1. Sélectionner des participants « compétents »
2. Préparer l'animation tant dans le choix de l'animateur que dans la rédaction des questions
3. Effectuer une mise à l'essai pour valider les étapes précédentes
4. Garder les traces des discussions

Sélectionner des participants « compétents » constitue une des premières actions clés qu'un milieu doit effectuer pour une utilisation réussie des groupes de discussion. En ce sens, il faut s'assurer que les individus choisis soient en mesure de fournir des informations sur le sujet

que l'on souhaite aborder. Puis, il faut veiller à obtenir une représentation juste et équitable des milieux sollicités. Dans ce cas-ci, cela se traduit par des participants de toutes les écoles secondaires et de toutes les disciplines scolaires. Par la suite, lors de la constitution des groupes de discussion, il faut veiller à ce que cette représentation soit prise en compte et que les groupes soient bien équilibrés. Il revient à chaque milieu d'établir les caractéristiques des personnes participantes recherchées.

Il faut également porter une attention particulière à l'animation de groupes de discussion. En premier lieu, il faut s'attarder à la formulation des questions qui doivent respecter les critères suivants.

Ces questions doivent être claires, relativement courtes et être formulées en termes simples. Joignez-y suffisamment de données pour minimiser les présupposés des participants et situez-les dans un contexte approprié. Les questions doivent être ouvertes plutôt que dichotomiques. (Slocun, Elliott, Heesterbeek et Lunkensmeyer, 2006, p. 222)

Des questions possédant ces caractéristiques faciliteront la compréhension des personnes participantes. Elles permettront, en plus, la formulation de réponses qui donneront des informations à l'organisateur tout en offrant aux personnes participantes l'occasion d'exprimer leur point de vue et, au besoin, de l'explicitier.

L'animation, quant à elle, doit être réalisée avec doigté. Aussi, il importe que la personne choisie soit en mesure de gérer les discussions sans les influencer. Sous cette perspective, la

personne organisatrice ne s'avère pas toujours le meilleur choix. L'engagement d'une personne qui possède une expérience dans l'animation de groupe devient ici donc une option à considérer puisqu'elle peut assurer une plus grande neutralité.

De plus, Slocun, Elliott, Heesterbeek et Lunkensmeyer mentionnent : « Le modérateur doit bien maîtriser le sujet pour poser des questions de suivi appropriées. » (2006, p. 223)

Par la suite, pour assurer le succès de la consultation, il est avantageux de faire une mise à l'essai avec des participants différents de ceux déjà prévus. Cette mise à l'essai permet de vérifier si l'animateur ou l'animatrice a bien saisi ce qui lui était demandé et si les questions posées permettent d'avoir les informations recherchées. Si ce n'est pas le cas, il faut prendre le temps de corriger.

Finalement, il faut prévoir un moyen de conserver des traces des échanges au sein des groupes de discussions afin de pouvoir les analyser. Parmi les moyens les plus utilisés, on retrouve : les enregistrements audios et vidéo.

1.4 Résultats

Comme il a été mentionné au chapitre 2, les groupes de discussion du projet 1 ont permis de relever les caractéristiques d'une offre de formation continue idéale pour des enseignants du secondaire d'une commission scolaire ciblée. Les voici :

1. Être le résultat d'une consultation sur les besoins et les intérêts des enseignants
2. Offrir des formations sur une période de temps privilégiée

3. Proposer des contenus concrets et « réutilisables ».
4. Prévoir des modalités collaboratives

Consulter les enseignants du secondaire sur les caractéristiques d'une offre de formation continue mieux adaptée à leurs besoins et à leurs intérêts en matière de formation continue est un premier pas nécessaire si l'on désire élaborer une offre idéale pour eux. Tel que les enseignants l'ont mentionné, la consultation doit offrir à tous l'occasion de s'exprimer et ne pas être limitative dans le choix des réponses. L'utilisation des données recueillies permet de planifier des formations qui répondent aux besoins des collectivités, mais aussi des petits groupes et des individus.

Les formations respectant les caractéristiques de l'offre idéale, telle que définie par des enseignants du secondaire, doivent être réalisées sur des périodes de temps privilégié. Ces dernières peuvent être variables d'un groupe à l'autre. Toutefois, il est à noter que le début de l'année scolaire et la période précédant la remise des bulletins doivent être évités.

Quant au contenu des formations, les enseignants souhaitent qu'ils soient concrets et facilement « réutilisables » en classe. Ces deux qualificatifs semblent primordiaux. Les enseignants du secondaire désirent réinvestir rapidement ce qu'ils ont appris ou travaillé. En ce sens, il faut que les aspects théoriques soient intégrés à la pratique.

Quant aux modalités de formation, elles doivent être collaboratives. Le travail entre pairs est souhaité. L'ère des formations à grande échelle semble révolue. Les petites équipes, qui regroupent les enseignants d'une même école, d'une même discipline ou d'un même niveau,

attirent davantage. On évoque ici les équipes de travail, les équipes-matières, les communautés de pratiques, les communautés d'apprentissage professionnelles et autre.

Aussi, si un milieu éducatif tient compte des caractéristiques des familles de situations et des actions clés définies plus haut pour mettre en place des groupes de discussion, il sera en mesure de recueillir des informations pertinentes. Il pourra, par la suite, les analyser et dégager les caractéristiques d'une offre de formation idéale correspondant aux besoins du groupe consulté. Celle-ci pourra être identique ou présenter des similitudes avec celles identifiées dans le tableau ci-dessus.

Cela dit, comme les caractéristiques des familles de situations et les actions clés sont principalement associées à l'outil et à la démarche d'utilisation, les membres de la communauté éducative pourront aussi utiliser les groupes de discussion pour consulter d'autres ordres d'enseignement. Au besoin, ils pourront également modifier le sujet de consultation et sonder les personnes participantes sur un thème qui les préoccupe. Il sera alors important de s'assurer que celui-ci ne constitue pas un sujet trop sensible pour les personnes participantes ou pour l'organisation. Si cela était le cas, il serait risqué de l'exacerber et de causer des dommages irréparables.

2. PROJET 2

2.1 Savoirs professionnels

Les leviers qui favorisent l'évolution d'une CAP et la mobilisation des savoirs générés par la démarche réflexive inscrite dans cette activité de formation continue

2.2 Caractéristiques de la famille de situations

Les CAP sont des activités de formation continue qui peuvent être mises en place dans d'autres centres d'éducation des adultes. Cependant, pour favoriser leur évolution et la mobilisation des savoirs, certains éléments doivent être pris en compte :

1. Le leadership de la direction
2. La présence de mécanisme de consultation au sein de l'établissement
3. La sélection des participants
4. La présence des conseillers pédagogiques

La direction qui souhaite introduire des CAP dans son établissement doit en préparer les assises. Pour ce faire, elle doit exercer un leadership partagé afin de créer un climat propice au travail de collaboration inhérent aux CAP. Défini en ces termes, le leadership constitue un facteur clé.

Pour favoriser un fonctionnement en CAP, les directions d'école s'engagent à partager leur leadership avec les enseignants (prise de décision) en leur offrant des occasions d'exercer leur propre leadership en assumant des rôles variés et des tâches différentes. (Hargreaves et Fink, 2006 ; Leclerc, Moreau et Leclerc-Morin, 2007 dans Isabelle, Grenier, Davidson et Lamothe, 2013, p. 161)

L'attitude d'ouverture, qui émane du leadership partagé, permet aux membres du personnel de sentir qu'ils peuvent influencer les choses et jouer un rôle au sein de leur établissement.

La direction doit également mettre en place certains mécanismes de consultation au sein de l'établissement afin de créer un environnement collaboratif. Le comité de pilotage en est un exemple. Composé d'enseignants, de professionnels, de toute autre personne pouvant être concernée par les pratiques pédagogiques et de la direction, ce dernier permet une implication réelle des personnes participantes dans les prises de décision. Avant la mise en œuvre des CAP, ce type de mécanisme peut servir à travailler le projet éducatif, à planifier le plan du développement des technologies. Lors de la mise en œuvre des CAP, il peut, par exemple, être utilisé pour le choix de la thématique.

De plus, comme les centres d'éducation des adultes comptent plusieurs enseignants, il est souvent difficile de ne constituer qu'une seule CAP au sein ces établissements. En effet, dans la littérature, il est souvent question d'un nombre limité de personnes participantes au sein d'une même CAP afin de favoriser les échanges. À titre d'exemple, sur le site du projet CAR⁴, il est mentionné : « L'équipe collaborative est généralement composée de quatre à huit personnes, dont la direction d'école, des enseignants et des professionnels (p. ex. : orthopédagogue) ». Aussi, la direction doit sélectionner des participants ou mettre en place plus d'une CAP. Si elle choisit la première option, elle doit effectuer un choix en fonction des besoins et des intérêts du centre et s'assurer qu'aucun membre du groupe ciblé ne soit exclu. À titre d'exemple, elle devra inviter les enseignants permanents et les enseignants. Si elle favorise la deuxième option, elle doit, en

⁴ Le projet « CAR : collaborer, apprendre, réussir » vise le renforcement des expertises professionnelles des gestionnaires et des enseignants et la mise en place de cultures collaboratives au sein des équipes-écoles. (Site web du CTREQ)

plus de sélectionner les participants de chacune des CAP, s'assurer d'avoir un animateur pour chacune d'entre elles. Une direction adjointe ou un conseiller pédagogique peut jouer ce rôle si on lui accorde un temps de préparation.

Par ailleurs, il est à noter que la majorité des textes, qui traitent des CAP, mentionnent que la participation des enseignants doit être volontaire. Toutefois, il est possible de susciter l'adhésion des indécis et des réfractaires, si une direction, crédible sur le plan pédagogique, prend le temps de situer les fonctions de la CAP, ses modalités d'opération ainsi que ses retombées sur le développement professionnel et la réussite des élèves. C'est un moment privilégié pour initier ou poursuivre l'exercice d'un leadership transformationnel⁵. Cette stratégie a été utilisée dans le projet 2.

Finalement, si cela s'avère possible, la direction doit favoriser la présence des conseillers pédagogiques. Ils n'ont pas à jouer de rôle particulier au sein de la CAP. Ils peuvent y siéger comme simples participants. Néanmoins, si le besoin émerge, ils peuvent agir comme accompagnateurs pour soutenir la démarche réflexive des participants ou intervenir en tant qu'experts de contenu. À titre d'exemple, ils peuvent poser des questions favorisant la métacognition, suggérer des lectures pertinentes, apporter des éclaircissements sur des contenus ou des stratégies d'enseignement. Si c'est le cas, il faut que ces nouveaux rôles soient bien définis afin que cela ne gêne pas la participation des autres membres.

⁵ Le leadership transformationnel sera défini à la page 118.

Comme mentionné précédemment, les conseillers pédagogiques peuvent aussi devenir l'animateur d'une CAP lorsqu'un établissement en compte plus d'une. Cette tâche leur est facilement accessible puisqu'elle est souvent incluse dans la définition de leur rôle au sein de la communauté éducative. Dans le projet 2, un conseiller pédagogique a accompli cette tâche avec succès.

2.3 Actions clés

Des actions clés doivent aussi être considérées par la direction qui souhaite favoriser l'évolution d'une CAP et assurer une mobilisation des savoirs à l'intérieur de cette dernière :

1. Choisir le sujet de discussion
2. Libérer des plages de travail de qualité
3. Mettre en place une structure de fonctionnement à l'intérieur de la CAP
4. Animer une CAP

En premier lieu, la direction doit choisir un sujet de discussion qui retiendra l'attention des personnes impliquées. Ces dernières doivent ressentir le besoin de participer à la CAP et y voir la possibilité d'accroître leurs connaissances et de développer leurs compétences. Le choix peut être réalisé avec le comité de pilotage ou avec tout autre mécanisme de consultation présent dans son établissement. L'obtention d'un consensus, auprès de l'ensemble des personnes participantes, vient consolider le tout.

Dans certaines circonstances, il peut être nécessaire d'organiser une activité préparatoire sur le sujet de travail choisi. Il ne s'agit pas ici d'entamer les discussions propres aux CAP mais

de donner aux personnes participantes des éléments de référence communs. Ainsi, ces dernières se constituent un premier bagage collectif qui sert de base aux discussions qu'elles entameront lors de leur première rencontre.

De plus, pour s'assurer d'une participation active des enseignants aux CAP, il faut que ces dernières s'insèrent dans l'horaire habituel de travail. Inclure des journées d'étude au calendrier scolaire est une des possibilités qui permettent aux enseignants de participer aux CAP sans faire des heures supplémentaires et sans avoir à préparer une suppléance. Cela permet aussi la participation des enseignants contractuels et des suppléants. Le paiement des heures que ces derniers effectuent est fait à partir d'un budget alloué à la mise en place des CAP.

Par ailleurs, les CAP doivent être bien structurées. Les enseignants apprécient la rigueur d'un processus qui donne du sérieux au travail accompli et qui assure l'engagement de tous. La structure peut se définir par les éléments suivants : ordre du jour planifié et remis à l'avance, comportements souhaités connus de tous, partage des tâches inhérentes à la CAP (secrétaire, droit de parole, gestion du temps), devoirs à réaliser déterminés à la fin de la rencontre et rédaction d'un journal de bord qui sert de fil conducteur entre les rencontres.

Lorsque les conditions gagnantes sont présentes, de nombreux enseignants adoptent rapidement les CAP comme façon de travailler en équipe et ne souhaitent plus travailler autrement. (Mercier, M. 2011, p. 43)

Finalement, l'animation d'une CAP est, pour une direction d'établissement, une occasion privilégiée d'affirmer l'importance qu'elle accorde à la réussite des élèves et à la qualité de

l'enseignement offert dans l'établissement. La direction d'établissement doit donc saisir cette opportunité et ajouter, à son leadership partagé, l'exercice d'un leadership pédagogique mobilisateur, c'est-à-dire celui d'un leadership qui « incite graduellement un nombre croissant de personnes à investir leur énergie de façon concertée dans l'élaboration ou la consolidation de la vision et de la mission de l'école » (Lévesque, 2014.)

Si plusieurs CAP sont mises en place dans un même établissement, des directions adjointes ou des conseillers pédagogiques peuvent devenir animateurs. Dans ce cas, la direction devra s'assurer de leur compétence en matière d'animation et, au besoin, de prévoir une formation. Il faut aussi instaurer des rencontres de régulation entre les animateurs afin que ceux-ci puissent échanger et s'entraider dans leur nouveau rôle.

2.4 Résultats

Les CAP implantées dans un centre d'éducation des adultes ont permis à la direction de réunir des membres de son personnel et des conseillers pédagogiques dans une activité de formation continue. Elles ont produit les résultats suivants :

1. Les personnes participantes ont discuté et échangé sur une problématique pédagogique propre à leur milieu.
2. Les personnes participantes ont mobilisé des connaissances.
3. Les personnes participantes ont trouvé des éléments de solution qu'elles ont pu expérimenter en classe.

4. La confiance que les personnes participantes avaient entre elles, le climat de chacune des rencontres et la qualité des échanges se sont influencés mutuellement.

Par leur structure et par le temps qu'elles rendent disponible, les CAP créent un environnement favorable aux apprentissages. Au fil des rencontres, la confiance que les personnes participantes établissent entre elles, le climat de chacune des rencontres et la qualité des échanges s'influencent mutuellement. Plus le temps avance, plus les discussions s'animent et plus les sujets sont approfondis.

Par ailleurs, les CAP, comme activité de formation continue permettent aux personnes participantes d'échanger sur une thématique qu'elles ont choisie. Elle leur offre l'occasion de parler pédagogie avec leurs pairs et de mettre en commun leurs connaissances et leurs compétences pour trouver des solutions à une problématique de leur milieu. Les échanges font appel à la créativité et donnent aussi naissance à des idées nouvelles. En effet, comme le souligne Leclerc (2012) :

Le travail en CAP, [...] à identifier des pistes d'interventions qu'ils pourront expérimenter, à confronter leurs opinions et à s'ouvrir à des solutions originales. Cette étape est déterminante puisqu'elle entraîne une recherche collective de solutions et amène le groupe à remettre en question le statu quo afin de surmonter une préoccupation d'ordre pédagogique. (p. 131)

Sous cet angle, il est donc possible d'inférer que les CAP permettent de mobiliser des savoirs en lien avec le sujet qui y est discuté. En effet, dans le projet 2, les échanges ont permis

l'approfondissement des connaissances sur les conditions favorisant la formulation d'une rétroaction efficace. Ils ont aussi soutenu l'amélioration des façons de faire en permettant des expérimentations en classe et des retours réflexifs sur celles-ci.

Ainsi, les personnes participantes ont compris qu'avant de rétroagir, elles doivent connaître l'élève (sur le plan personnel et le plan scolaire) ainsi que la tâche demandée (objectifs poursuivis). De plus, la rétroaction doit comporter les actions suivantes : questionner l'élève, fournir des attentes claires, donner des exemples et des contre-exemples, modéliser et éviter les notes chiffrées.

Dès lors, si la direction d'un autre centre d'éducation des adultes prend en compte les caractéristiques des familles de situations et les actions clés énumérées au début de cette section, elle sera en mesure, lors de l'implantation des CAP dans son établissement, de favoriser la mobilisation de savoirs chez les personnes participantes sur la problématique choisie.

Toutefois, il faut mentionner que les CAP qui ont été mises en place au centre d'éducation des adultes sont différentes des CAP définies par la chercheuse Martine Leclerc et par celles promues par le projet CAR qui se déroule actuellement dans plusieurs des établissements scolaires québécois.

Dans ces CAPS, l'approche proposée s'appuie sur trois pôles essentiels :

Figure 5. Les trois pôles liés à la réussite des élèves



Source. Leclerc (2012)

Les CAP réalisées, en formation générale, au centre d'éducation des adultes ont pris appui sur les trois pôles. Toutefois, la culture de collecte de données n'est pas la même, car les données sont qualitatives et recueillies différemment. Il n'y a pas une de collectes de données chiffrées basées sur des résultats d'élèves, proprement dits.

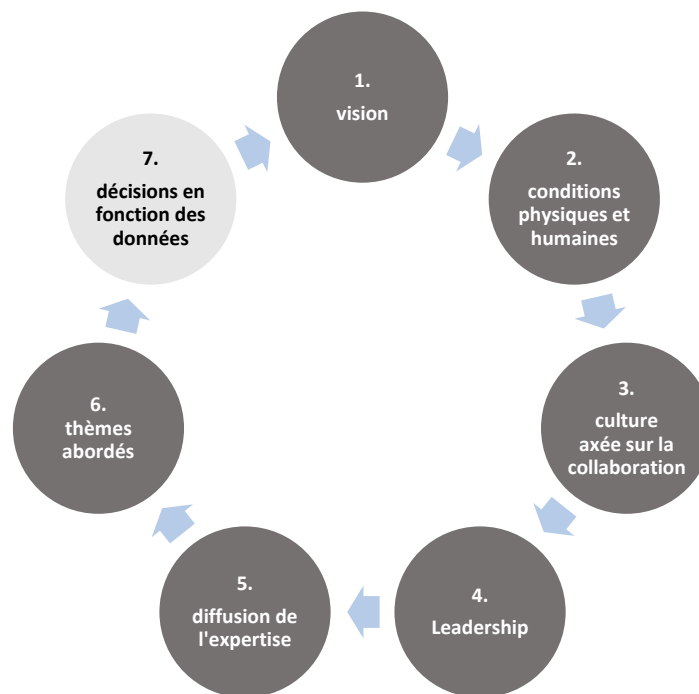
Une raison des raisons, sous-jacentes à cet état de fait, se rattache au type d'enseignement qui prévaut à la formation générale des adultes, soit l'enseignement modulaire. Celui-ci ne permet pas de travailler vraiment sur les résultats d'un groupe d'élèves puisque dans ce type d'enseignement les élèves d'un même groupe travaillent dans des niveaux scolaires différents, dans des sigles différents, dans des cahiers différents et à des rythmes différents. Il est donc difficile d'avoir des données sur les progrès des élèves en lien avec l'apprentissage de mêmes concepts ou notions.

Aussi, les CAP mis en place au centre d'éducation des adultes ont plutôt permis le partage de données qualitatives telles que les observations recueillies sur les rétroactions

effectuées par les membres, les réactions des élèves lors de la rétroaction et le réinvestissement que ces derniers ont réalisé par la suite. Conséquemment, des liens directs ont pu être établis entre les observations faites au fil des semaines relativement à l'effet de la rétroaction sur les apprentissages des élèves et les résultats de ces derniers.

Ainsi, en considérant les sept indicateurs de la grille d'observation de l'évolution de l'école comme CAP, seule la décision en fonction des données est réalisée différemment.

Figure 6. Les sept indicateurs de la grille d'observation de l'évolution de l'école comme CAP



Source. Leclerc (2012)

En effet, toutes les autres étapes ont été réalisées comme le prévoit le modèle de Leclerc (2012). La vision de l'école et des participants a été partagée par le biais de consultations. Les

conditions physiques et humaines ont été prises en compte par la mise en place de rencontres structurées sur des plages horaires de qualité. La culture de collaboration a favorisé les apprentissages individuels et collectifs dans un climat de confiance tant sur les caractéristiques d'une rétroaction efficace que sur les meilleures façons de faire. Le leadership partagé de la direction a permis aux personnes participantes d'être autonomes et de s'influencer mutuellement. La diffusion de l'expertise a été réalisée par le biais des échanges sur les problématiques nommées, par les expérimentations faites en classe et par les retours réflexifs effectués par la suite. Le choix du sujet principal des CAP a été entériné par tous. De plus, à chacune des rencontres, l'aspect traité a été choisi en fonction des priorités du moment par toutes les personnes participantes. Finalement, l'ensemble des discussions, notamment sur les expérimentations faites en classe, ont toujours visé l'amélioration de l'apprentissage de l'élève, but ultime des CAP.

Cette nuance est importante pour une direction de centre d'éducation des adultes, car elle lui permettra d'entrevoir plus facilement la possibilité d'intégrer des CAP dans son établissement. Aborder une stratégie d'enseignement pourra être un enjeu plus accessible et plus parlant pour les enseignants œuvrant dans son établissement.

De plus, il est possible d'envisager que l'implantation de CAP pourra aussi être réalisée par la direction d'un centre de formation professionnelle puisque ce dernier présente plusieurs des caractéristiques du centre d'éducation des adultes : programmes diversifiés, plusieurs enseignants à statut précaire dont le nombre change selon la période de l'année, le besoin de trouver de nouvelles stratégies d'enseignement pour rejoindre la nouvelle clientèle et autres.

QUATRIÈME CHAPITRE. SAVOIRS PROFESSIONNELS DE LA DOCTORANTE

Dans ce chapitre, je présente les apprentissages réalisés dans le cadre de mes études doctorales en m'attardant à six des sept cibles de formation établies dans le cadre du cours *Activité de synthèse*. La septième cible, associée au sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté, sera traitée dans la section conclusion.

Cible 1 : Réaliser des diagnostics situationnels dans des contextes complexes, en tenant compte des logiques mobilisées par les actrices et les acteurs et des cadres politiques en éducation

Le doctorat professionnel m'a amenée à développer deux projets d'intervention au sein de deux milieux de travail. Ces deux projets étaient liés à des problématiques que j'avais identifiées en réalisant des diagnostics situationnels, soit en analysant l'environnement de façon systémique afin de saisir ce qui s'y passait.

Pour réaliser le diagnostic situationnel du projet 1, il a fallu que je décrive le contexte dans lequel je me trouvais et les enjeux qui étaient en cause (politiques, socioculturels, organisationnels). La nouvelle gouvernance scolaire, les taux de diplomation et de qualification à atteindre, le faible taux de participation des enseignants du secondaire aux activités de formation continue ont constitué des éléments qui m'ont amenée à choisir la formation continue comme problématique à travailler. De multiples questionnements ont suivi l'identification de la

problématique. Qu'est-ce qui en était la cause ? Quels étaient ses impacts ? Est-ce que d'autres gens partageaient cette préoccupation ? Quels étaient les objectifs que je voulais poursuivre ?

Trouver une réponse à ces interrogations fut une étape importante. Elle m'a donné l'occasion de développer ma capacité d'observation et de travailler ma compétence à percevoir les avantages et les contraintes. Ces dernières furent particulièrement difficiles à cerner. Pour y arriver, j'ai dû les identifier, les délimiter et les analyser séparément. Par exemple, j'ai pris du temps pour examiner l'une après l'autre les contraintes culturelles, politiques, budgétaires et autres. Pour chacune des contraintes, je me suis servie de la technique des cinq « pourquoi » de Peter Senge, c'est-à-dire que j'ai posé plusieurs fois la question « Pourquoi ? » afin de retirer une à une les couches qui camouflaient la cause première. Ce questionnement multiple m'a été fort utile en m'amenant à creuser davantage les premières impressions, les premières données.

Dans le projet 2, j'ai identifié le faible taux de participation à des activités de formation continue comme problématique à l'éducation des adultes. Grâce à l'expérience vécue dans le projet 1, l'analyse de situation a été moins complexe à réaliser. Chacune des étapes a été accomplie en tirant profit des étapes effectuées précédemment. Néanmoins, encore une fois, l'identification des contraintes a constitué le moment le plus difficile. En effet, comme je n'arrivais pas à les percevoir lors d'une première lecture de la situation, il m'a fallu utiliser encore une fois les cinq « pourquoi » de Senge.

J'ai pu réinvestir ma capacité à réaliser des diagnostics situationnels dans mon rôle de gestionnaire. En effet, en tant que directrice, j'ai eu à refaire le projet éducatif de mon établissement. Pour cela, il fallait être en mesure de faire l'analyse de notre situation et de poser

un diagnostic situationnel. Certes, cette fois-ci je n'étais pas seule. Je travaillais avec mon équipe-école. Néanmoins, ce que j'ai fait pour réaliser le diagnostic situationnel des deux projets du doctorat professionnel m'a soutenue. J'ai pu guider mon équipe, proposer des façons de faire tout en étant à l'écoute de leurs suggestions. Réinvestir le questionnement des cinq « pourquoi » fut très profitable. Il nous a donné l'occasion d'aller au-delà de nos perceptions et d'étudier tous les éléments qui pouvaient être mis en cause : situation géographique, contexte démographique, position géographique, acteurs impliqués, contraintes, avantages, etc.

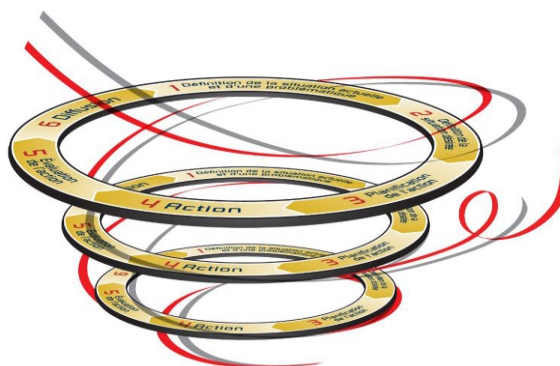
Par ailleurs, en tant que gestionnaire, je dois intervenir bien souvent sur des problématiques d'importance variée. Elles méritent toutes que l'on prenne le temps de les analyser si l'on désire mesurer leurs impacts. La compétence à réaliser un diagnostic situationnel demeure donc un atout.

Cible 2 : Planifier, mettre en œuvre et évaluer des interventions en contexte professionnel en mobilisant de façon éclairée et critique des outils conceptuels, théoriques et méthodologiques issus de la recherche et de l'innovation en éducation

Si poser un diagnostic situationnel est la première étape à accomplir dans la réalisation d'un projet d'intervention, planifier et mettre en œuvre constituent des étapes successives déterminantes. Pour réaliser les projets d'intervention 1 et 2, je me suis inspirée de la démarche de recherche-action proposée par Guay et Prud'homme. En effet, même si celle-ci n'a pas été le cadre conceptuel de référence, elle m'a aidée à comprendre les étapes de la mise en œuvre de projets déployés « sur le terrain ». Cette démarche est demeurée en filigrane de toutes mes réflexions et de toutes mes actions. Afin d'être cohérente, tout le long de la réalisation des deux

projets, j'ai gardé en tête les étapes qu'elle propose soit la définition d'une problématique (situation actuelle), la définition d'une situation désirée (objectif), l'établissement d'un plan d'action, la mise en œuvre d'un plan d'action, l'évaluation (preuves à l'appui) et la diffusion.

Figure 7. Modèle illustrant une démarche de la recherche-action



Source. Guay et Prud'homme dans Karsenty et Savoie-Zajc, (2011). *Adapté de You and Your Action Research Project*, J. Mc Niff et J. Whitehead © 2010 Routledge Falmer. Reproduit avec l'autorisation de Taylor et Francis Books. UK.

Comme je l'ai mentionné dans les paragraphes précédents, réaliser des diagnostics situationnels m'a permis de définir les problématiques et d'être en mesure de déterminer la situation désirée pour chacun des projets. Pour établir les plans d'action, j'ai utilisé le cahier des charges tel que proposé par le D. Éd. Celui-ci m'a permis de prendre un temps de réflexion pour chacune des étapes de la démarche, soit la description du milieu, la description des participants, le calendrier des opérations, l'opérationnalisation du projet, les dispositifs et les outils d'intervention et de recherche, les ressources sollicitées, les critères de validité, les limites du projet ainsi que la diffusion des résultats.

La description du milieu et des participants fut une étape relativement facile puisqu'il s'agissait de décrire un milieu dans lequel je travaillais et d'individus que je côtoyais. Il en fut de même pour réaliser le calendrier des opérations, l'opérationnalisation du projet et l'identification des ressources sollicitées, car dans l'exercice de mon travail quotidien, je réalisais fréquemment ce type d'activités.

C'est sur le plan des dispositifs et des outils d'intervention et de recherche que j'ai dû affiner mes connaissances et mes compétences. Le choix des outils de collecte de données fut un apprentissage important. Pour y arriver, j'ai dû comparer les définitions, les méthodes, les objectifs, les avantages et les limites de plusieurs afin de pouvoir exercer un choix judicieux. Ainsi, dans le cadre de la planification du projet 1, j'avais décidé d'utiliser un questionnaire pour recueillir les données. J'y voyais un moyen de sonder un grand nombre d'individus en peu de temps. Toutefois, en reconsidérant mes objectifs, j'ai abandonné cet outil de collecte de données et opté pour le groupe de discussion. Celui-ci rejoignait moins de gens, mais permettait « d'obtenir des informations sur les préférences et valeurs de (diverses) personnes concernant un sujet défini, ainsi que sur les raisons qui les sous-tendent » (Ndayizamba, 2015, p. 255) Cela convenait davantage pour obtenir des informations précises sur l'élaboration d'une offre de formation continue idéale pour les enseignants du secondaire. En effet, en utilisant les groupes de discussion, il était possible de questionner de nouveau un interlocuteur afin qu'il explicite ses propos, ce qui était presque impossible à faire en utilisant un questionnaire.

Ce changement d'outil de collecte de données dans le projet 1 m'a amenée à être plus attentive au choix des outils du projet 2. Pour celui-ci, j'ai pris le temps de bien analyser ce que

je voulais obtenir comme données et j'ai décidé d'utiliser plusieurs outils. J'ai arrêté mon choix sur le journal de bord tenu lors des rencontres CAP, le questionnaire de vérification et les entretiens semi-dirigés. Chacun de ces outils m'a donné des informations que les autres ont confirmées ou enrichies.

Choisir des outils et des démarches d'analyse de données efficaces et efficaces m'a sortie de ma zone de confort. N'ayant aucune expérience dans ce domaine, je n'ai pas osé utiliser des outils informatiques. Cela m'apparaissait trop complexe. Aussi, dans le projet 1, j'ai d'abord pris connaissance de l'ensemble des données. Puis, j'ai noté les grands thèmes qui se dégageaient des propos des personnes participantes et placé ces derniers sous le grand thème qui les rejoignait le plus. Le processus fut long, mais efficace.

En réalisant l'analyse des données du projet 2, j'ai essayé plus d'une fois de trouver un cadre d'analyse correspondant aux objectifs poursuivis et aux données obtenues. Cependant, chaque fois la correspondance laissait à désirer. En échangeant avec mon équipe de direction, j'ai compris que je pouvais et que je devais laisser émerger un cadre. Je me suis donc référée à Van der Maren et j'ai procédé par écho analogique.

Dans ce cas, le modèle de l'objet est inexistant ou n'est pas assez fort pour servir de base à une liste précise de questions. L'analyste ne dispose donc pas de rubriques *a priori*. La lecture du texte s'effectue alors en référence à plusieurs modèles, souvent partiels et analogiques, peu connectés entre eux, perçus comme équiprobables et qui restent latents, c'est-à-dire qu'il n'en a pas un qui prévaut.

Dans cette situation, l'analyste est contraint d'adopter une attitude proche de

l'analyse interprétative : sera reconnu comme unité significative tout passage du texte qui éveille un écho, qui suscite une analogie ou une correspondance avec un modèle ou une théorie. (2003, p. 433)

Ce fut un exercice instructif. J'ai beaucoup appris sur cette façon de faire, mais aussi sur la posture que doit adopter un chercheur. En effet, lors d'une analyse, le chercheur a tout « avantage à s'éloigner du jugement pour s'inscrire dans l'étonnement, l'acceptation et le travail sur soi afin d'apprivoiser les contradictions qui l'interpellent davantage ». (Guay et Prud'homme, 2015, p. 199)

Effectivement, traiter des données impose un regard neutre. Cela est particulièrement important lorsque les données recueillies sont des données qualitatives émanant des propos émis par des participants. Les projets 1 et 2 m'ont placée face à cette situation. Tout au long des étapes d'analyse, j'ai dû rester vigilante afin de respecter l'essence de ce que les personnes participantes avaient énoncé sans chercher à la teinter de ce que je souhaitais y trouver. Les critères de validité et de pertinence ont grandement contribué à soutenir cet exercice d'impartialité.

Cette vigilance a eu des effets collatéraux sur ma qualité d'écoute en tant que gestionnaire. Maintenant, je me sens capable d'une plus grande écoute. Je porte une réelle attention aux propos de mon interlocuteur et je questionne afin de bien saisir ce qu'il veut me dire au lieu de préparer ma réponse avant même qu'il ait terminé son message.

Cible 3 : Contribuer de façon autonome et originale à la production de savoirs professionnels relatifs à son domaine de pratique

Le milieu de l'éducation est un milieu qui s'intéresse de plus en plus à la recherche. Toutefois, les travaux qui suscitent le plus d'intérêt auprès de la communauté éducative sont ceux qui se rapprochent du terrain et de la pratique d'activités quotidiennes dans les établissements. Le doctorat professionnel que j'ai entrepris m'a permis de me rapprocher de ces conditions en me donnant l'occasion de réaliser deux projets d'intervention dans deux milieux de travail au sein desquels j'intervenais.

Comme il a été mentionné auparavant, je les ai réalisés en me référant à la démarche de Guay et Prud'homme (2015). Leur mise en œuvre s'est concrétisée dans une commission scolaire (projet 1) et dans un centre d'éducation des adultes (projet 2). L'analyse des données recueillies m'a permis de dégager des savoirs professionnels que j'ai décrits explicitement dans le chapitre 2, soit *L'utilisation du groupe de discussion pour définir les caractéristiques d'une offre de formation continue mieux adaptée aux besoins et aux intérêts des enseignants du secondaire* et *Les leviers qui favorisent l'évolution d'une CAP et la mobilisation des savoirs générés par la démarche réflexive inscrite dans cette activité de formation continue*.

Ces savoirs professionnels ont émergé de projets que j'ai menés de façon autonome et originale. Afin d'assurer la qualité des démarches ainsi que la fiabilité des résultats obtenus, je me suis référée aux critères de validité sociale, de validité épistémique, de pertinence pratique et de pertinence éthique que j'ai explicitées au chapitre 2.

Comme il a été mentionné dans ce chapitre, les personnes participantes ont témoigné de la validité sociale des résultats de chacun des projets. En effet, après avoir assisté à une présentation des résultats, ils les ont entérinés et légitimés. En ce qui concerne la validité épistémique, une adéquation a été faite entre les savoirs professionnels, la situation réelle et des référents théoriques. Notons, entre autres, les propos du Conseil supérieur de l'éducation qui ont appuyé les caractéristiques de l'offre de formation idéale du projet et ceux de Dufour et Fullan qui énoncent des conditions inhérentes au bon déroulement d'une CAP similaire à celles qui sont définies dans le projet 2.

Finalement, la pertinence pratique s'est manifestée dans la pertinence des résultats obtenus puisque ceux-ci ont donné des éléments de réponses aux problématiques soulevées. Ainsi, en ce qui concerne le projet 1, des caractéristiques de l'offre idéale proposée ont été introduites dans l'offre de formation continue de la commission scolaire. Pour ce qui est du projet 2, les CAP mises en place sont toujours actives. Les enseignants du centre d'éducation des adultes continuent d'y développer leurs stratégies d'enseignement en vue de mieux soutenir la réussite de leurs élèves. À titre d'exemple, ils discutent et analysent ensemble certaines problématiques rencontrées par les élèves. Puis, ils cherchent la meilleure solution possible pour ensuite la mettre en pratique en classe et l'évaluer.

De plus, les résultats obtenus ont suscité la curiosité de certains collègues, directions de centres d'éducation des adultes ou directions de centres de formation professionnelle. Ceux-ci s'intéressent principalement à la démarche qui a permis la mise en œuvre des CAP.

Cible 4 : Développer et démontrer une posture éthique dans la conduite de ses interventions en milieu de pratique

Comme je l'ai mentionné dans le chapitre 2, la recherche avec les êtres humains repose sur trois principes : le respect de la personne, la bienveillance et la justice. Aussi, comme les projets que j'ai conduits impliquaient des personnes, j'ai dû adopter un comportement éthique dans le cadre de la recherche, mais aussi dans le cadre de mes interventions sur le terrain.

En ce qui concerne la recherche en soi, j'ai posé des actions nécessaires à la conduite éthique de chacun des projets. Ainsi, dans le projet 1, une première action fut d'obtenir le libre consentement de chacun des participants pour une participation aux groupes de discussion et pour l'utilisation des données recueillies au cours de ces derniers. En ce qui concernait le projet 2, le libre consentement ne concernait que l'utilisation des données recueillies puisque la participation aux CAP était obligatoire. Pour cela, il a fallu que je prenne le temps d'expliquer le pourquoi et le comment des projets afin que l'ensemble des participants s'y inscrivent en toute connaissance de cause. Je leur ai précisé que leurs propos seraient identifiés par un code alphanumérique afin qu'ils puissent exprimer leur opinion en toute confiance, sans crainte de représailles. Après ces explications, ils ont rempli les formulaires fournis par le D. Éd. de l'Université de Sherbrooke.

Le fait de remplir les formulaires n'a pas mis fin aux considérations éthiques que l'on doit prendre en compte. Au contraire, elle n'en constituait que l'amorce. L'éthique de recherche intervient aussi dans la rigueur de la démarche que l'on poursuit. Sous cette perspective, le choix des critères de validité fut une étape importante. Opter pour un critère plutôt qu'un autre a

demandé du temps et de la réflexion. Ce fut complexe. Malgré la lecture du texte de Bourgeois et les explications données à l'intérieur des cours, je n'arrivais pas à me décider. Pour m'aider, je me suis attardée aux questions présentes dans le texte de Guay et Prud'homme (2015, p. 207 -208). Ces dernières m'ont permis de clarifier ma pensée et de trouver les critères de validité les plus adaptés aux projets que j'ai réalisés.

À l'éthique de recherche s'ajoute l'éthique de l'intervention. Il s'agit ici d'adopter un comportement éthique sur le terrain.

L'agir en situation éthique nécessite toutefois que soit mobilisé un certain nombre de ressources additionnelles en vue d'accomplir certaines tâches bien précises. [...] Ces ressources sont de nature variée. Dans ce dialogue avec la situation qu'est l'agir, certaines ressources relèvent de l'acteur (ressources internes : corporelles, cognitives et conatives), d'autres relèvent de l'environnement (ressources matérielles et sociales). (Jonnaret, 2002, dans Masciotra, 2010, dans Lacroix, Machildon et Bégin, 2017, p. 105)

Comme les projets 1 et 2 étaient des projets d'intervention, j'ai dû développer mes compétences éthiques lors de certaines situations. Pour y arriver, j'ai principalement utilisé mes ressources cognitives et j'ai procédé à l'analyse réflexive des problématiques. Ainsi, dans le projet 1, j'ai choisi de ne pas animer les groupes de discussion puisque ma réflexion m'a amenée à voir que je pourrais, par ma simple présence, influencer leurs propos. En effet, comme je connaissais plusieurs d'entre eux, il y avait un risque qu'ils s'autocensurent.

Ce même type de questionnement est apparu pour l'animation des CAP du projet 2. Toutefois, la réponse ne fut pas la même. En problématisant cette situation, j'ai compris que les enjeux n'étaient pas les mêmes. À l'intérieur des CAP, j'allais agir en tant qu'animatrice mobilisatrice. Comme certaines responsabilités seraient déléguées aux participants (droit de parole, gestion du temps...), mes principales tâches se définissaient plutôt en ces termes : amener les personnes participantes à rester centrées sur le sujet choisi, relancer les discussions pour enrichir les discussions amorcées et autres. Le risque d'influencer était moins grand, j'ai donc choisi d'animer une CAP, d'autant plus que cela me permettait d'en suivre l'évolution (objectif 1). Ce fut un pas de plus. Je suis devenue une actrice de terrain et j'ai dû porter une attention à tous les participants de la CAP pour que les discussions se fassent dans le respect des individus et des idées.

Ainsi, tout au long de mes études doctorales, j'ai acquis des connaissances sur l'éthique, mais j'ai surtout développé des compétences éthiques que j'ai pu transposer dans mon quotidien de gestionnaire. Si le respect des collaborateurs teintait déjà mes actions, l'analyse réflexive sur les composantes éthiques était parfois absente. Aussi, mes études doctorales m'ont permis de saisir toute l'importance de chacun des gestes que l'on pose lorsqu'on réalise un projet.

Cible 5 : Accéder à une indépendance intellectuelle et la démontrer en portant un regard critique et sensible sur les développements relatifs à son domaine de pratique

Porter un regard critique et sensible constitue une autre compétence que le doctorat professionnel m'a donné l'occasion de développer.

Porter un regard critique présuppose à la fois d'écouter, de comprendre, de prendre position et d'adopter une posture autocorrectrice, c'est-à-dire de reconnaître les lacunes de son propre raisonnement, d'accepter la critique, de corriger ses erreurs et de modifier son point de vue à la lumière des informations disponibles et des perspectives des autres. (Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse, (s.d.))

Dans le cadre de chacun des cours inscrits dans le parcours doctoral, j'ai fait la lecture de textes intéressants qui m'ont présenté divers auteurs et divers éléments liés à l'intervention ou à la recherche. Cela m'a permis de comparer des points de vue, des conceptions et des représentations afin de définir ma propre opinion. À cet égard, je note la lecture de *Grammaire des conduites de projet* de Jean-Pierre Boutinet. Celle-ci m'avait laissée sur plusieurs interrogations. Je trouvais cet ouvrage dense et complexe. Je ne m'y reconnaissais pas. Toutefois, en me permettant d'échanger avec les autres doctorants et le professeur, le cours *Séminaire 1* m'a donné l'occasion de mieux saisir les propos de cet auteur, de bonifier ma compréhension et de modifier mon point de vue. Par exemple, les quatre premières étapes de la démarche de Boutinet (diagnostic de situation, étude des scénarios possibles, choix du scénario et validation du scénario retenu) ont été plus faciles à intérioriser lorsqu'elles ont été associées au diagnostic situationnel et à la problématique professionnelle bien discutés en classe.

Les cours du doctorat professionnel m'ont aussi amenée à poser un regard critique sur les projets que j'ai mis en œuvre. Par exemple, le cours *Méthodologies pour fonder et évaluer les interventions* m'a donné l'occasion d'adopter une position d'autocorrectrice face à certains de

mes choix. Dans le cadre du projet 1, j'avais choisi d'utiliser le questionnaire comme outil de collecte de données. Toutefois, en effectuant certains travaux sur nos présupposés en éducation, j'ai compris que celui-ci ne correspondait ni à mes besoins ni à ce que j'étais comme doctorante. Aussi, j'ai modifié ma démarche afin d'opter pour les groupes de discussion.

De plus, les cours *Séminaire II* et *Séminaire III* ont été particulièrement profitables. En effet, par le biais de chacun d'entre eux, j'ai approfondi ma capacité d'analyse. Selon les objectifs de formation qu'ils poursuivaient, ils m'ont amenée à me dépasser, que ce soit pour circonscrire une problématique, pour planifier une démarche d'intervention, pour établir des liens avec des cadres conceptuels, avec des cadres méthodologiques ou autre. Ici, aussi, les échanges avec les autres étudiants ont suscité la mobilisation de mes savoirs et ont développé ma pensée critique.

À titre d'exemple, je pense au choix du cadre méthodologique associé au projet 2. Dans le cadre des séminaires, nous avons échangé sur l'avancée de nos projets respectifs. Au cours de ces discussions, mes collègues ont, entre autres choses, décrit le cadre méthodologique de leur projet et expliqué les raisons qui avaient motivé leur choix. Ces présentations me rendaient perplexe, car je n'arrivais pas à identifier le mien. Plus les semaines avançaient, plus mes idées s'embrouillaient. J'ai finalement opté pour un cadre tout en étant bien consciente que cela ne convenait pas vraiment. Or, lors d'une rencontre avec l'équipe de direction qui m'a accompagnée tout au long de mes études doctorales, celle-ci m'a indiqué qu'on pouvait utiliser un cadre émergent et m'a proposé la lecture des travaux de Van der Maren. En lisant, le texte *Méthodes de recherche pour l'éducation*, écrit en 2003 par ce chercheur, j'ai découvert une autre

perspective. Comme celle-ci était beaucoup plus conforme à mes travaux, j'ai laissé émerger un cadre à partir des données recueillies.

Par conséquent, dans le cadre de mon travail de gestionnaire, je suis maintenant plus outillée pour analyser des éléments théoriques et pour mesurer les impacts des actions que je pourrais poser en lien avec ces derniers. J'ai en ma possession des ressources qui me permettent d'évaluer ce qui peut être retenu comme valable et ce qui peut être mis en œuvre en fonction du contexte dans lequel j'aurai à intervenir.

Cible 6 : Développer des habiletés nécessaires à la communication et à la diffusion de savoirs professionnels en éducation.

Toutes les tâches d'écriture exigées dans le cadre du doctorat professionnel ont contribué au développement de mes habiletés de scripteur. Le premier apprentissage fut sûrement celui du type de langage qui doit être utilisé. En effet, tout au long de mon parcours scolaire, on m'avait enseigné à ne pas répéter, à utiliser des synonymes... Or, rédiger dans le cadre d'études de troisième cycle m'a dirigée vers une forme différente de vocabulaire, une forme où le lecteur doit constamment retrouver les mêmes termes pour mieux suivre l'ensemble du propos qui lui est soumis. Par ailleurs, le texte doit être suffisamment explicite pour que le lecteur soit toujours en mesure de comprendre le message livré. Mon équipe de direction d'études doctorales m'a d'ailleurs beaucoup soutenue à ce niveau. À plusieurs reprises, elle a questionné certains passages, certaines formulations afin que mon texte soit suffisamment explicite. « Le lecteur n'est pas dans ta tête » fut une phrase fétiche de nos rencontres.

J'ai aussi appris sur le plan discursif. Mettre sur papier un projet d'intervention exige de la rigueur et de la cohérence. Le lecteur doit toujours être en mesure de suivre le fil conducteur du texte qu'on élabore. Chacune des parties a son identité propre. Il est donc important de bien sélectionner les informations qu'on y insère.

Les textes qui sont soumis dans le cadre du doctorat ne sont pas les seules communications liées aux projets que nous avons réalisés. Il y a aussi la diffusion des résultats qui doit être travaillée. Ici, j'ai compris qu'il est primordial de déterminer le public cible. Le ton du discours et le contenu divulgué doivent s'ajuster à ce dernier. On ne s'exprime pas de la même façon si l'on s'adresse à une communauté scientifique ou si l'on s'adresse à des collègues. De plus, le contenu livré doit être adapté à ce qui suscitera l'intérêt de l'auditoire. Par exemple, les cadres conceptuels et méthodologiques retiendront l'attention des chercheurs et des étudiants chercheurs alors que la mise en œuvre de projets et les résultats seront les sections privilégiées par les collègues.

Les apprentissages concernant la diffusion et la communication se sont faits tout au long du doctorat. Ils m'ont permis de bonifier et mes écrits et mes présentations tant dans le cadre de mes études que dans celui de mon travail.

Nul doute, poser un regard réflexif sur l'ensemble de mon parcours me permet de constater que l'expérience doctorale m'a donné l'occasion d'acquérir des savoirs professionnels qui me permettent maintenant d'exercer un rôle de leader dans des contextes de travail qui s'apparentent aux projets 1 et 2.

CONCLUSION

L'ensemble du parcours doctoral a favorisé, chez moi, le développement de savoirs professionnels que j'utilise tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. Ces multiples apprentissages m'ont sensibilisée à la responsabilité que revêt le rôle de gestionnaire en éducation. Aussi, j'ai décidé de conclure ce travail en discutant d'abord de la cible 7 soit du développement et de la démonstration d'un sentiment de responsabilité concernant la prise en charge de son développement professionnel continu et de celui de sa communauté. Puis, je terminerai en revenant sur la question initiale de mon essai doctoral.

Pour moi, le développement professionnel est essentiel. Tout individu doit continuer d'acquérir des connaissances et de développer ses compétences tout au long de sa vie. Fidèle à cette conviction, je n'ai pratiquement pas quitté les bancs d'école depuis mon entrée au primaire. À la fin de mon baccalauréat en enseignement, j'ai fait des certificats, une maîtrise, un diplôme de troisième cycle et un doctorat. De plus, j'ai participé à plusieurs activités de formation, peu importe la fonction que j'ai exercée au sein du milieu scolaire (enseignante, directrice d'établissement, directrice adjointe des Services éducatifs).

Toutes ces activités de formation continue avaient pour objectif d'améliorer mes actions au sein de la communauté éducative. Comme le monde de l'éducation est en perpétuelle mouvance et que je suis consciente des changements qui surviennent, j'essaie de saisir toutes les occasions qui me permettent d'être un acteur plutôt qu'un spectateur.

Dans le chapitre 2, j'ai mentionné que j'étais une gestionnaire reconnue pour son leadership partagé. Cela demeure et la réalisation des deux projets liés à mes études doctorales m'a permis d'aller de bonifier mes compétences de leader.

Au fil des cinq dernières années, j'ai tenté de mettre à profit tous les apprentissages afin d'être un agent de changement et d'acquérir simultanément certaines compétences du leader situationnel, du leader pédagogique et du leader transformationnel.

1.1 Le leadership situationnel

Le leadership situationnel auquel je me réfère se définit ainsi :

Le principe de base consiste pour le leader à adapter ses comportements de leadership en fonction de la « maturité » des subalternes, de leur volonté et de leur capacité à accomplir une tâche particulière. (Marzano, Waters, McNulty, 2016, p. 22)

Réaliser les projets d'intervention 1 et 2 m'a amenée à intervenir dans plusieurs situations, avec plusieurs types de personnes ainsi qu'à modifier certaines actions que j'avais planifiées selon les situations et les acteurs en cause. Il a donc fallu que je m'adapte à ces variantes pour assurer l'atteinte des objectifs fixés.

Ces adaptations m'ont rendue plus sélective quant au style d'intervention que je dois privilégier. J'ai vite constaté que je ne pouvais pas avoir la même conduite ou le même

vocabulaire avec des gens prêts à participer qu'avec des gens méfiants ou divergents. Selon le cas, je devais me montrer persuasive, directive, délégative ou participative.

Cette prise de conscience a eu des effets sur mes interventions de gestionnaire. De plus en plus, lorsque je dois intervenir auprès d'une personne ou auprès d'un groupe, je prends le temps de bien écouter « sa position » quant au sujet abordé afin de maximiser l'efficacité de mes interventions. Si je ne suis pas certaine de ma compréhension, je demande des précisions afin de ne pas faire de fausses déductions.

Le projet 1 a confronté mes *a priori*. En effet, même si je trouvais des textes sur le désir des enseignants d'améliorer leurs pratiques d'enseignement, je ne le voyais pas poindre dans mon quotidien. Aussi, lorsque les enseignants de ma commission scolaire l'ont dit et redit dans les groupes de discussion, cela m'a déstabilisée et m'a amenée à reconsidérer ma position. À partir de ce constat, je me suis investie auprès d'eux. Je me suis référée aux propos qu'ils avaient tenus lors des groupes de discussion pour orienter mes actions.

Malheureusement, je n'ai pu agir longtemps auprès d'eux puisque j'ai changé de fonction entre les deux projets et que je me suis retrouvée directrice d'un centre d'éducation des adultes.

1.2 Le leadership pédagogique

Consciente que ce que j'avais appris sur la formation continue des enseignants dans le cadre du projet 1 pouvait être transposé dans un centre d'éducation des adultes, j'ai abordé mon nouveau rôle de direction d'établissement en laissant une large place au leadership pédagogique tel que défini par Glickman, Gordon et Ross-Gordon, qui font ressortir ce qui suit.

Apporter une aide directe aux enseignants dans leurs activités quotidiennes, mettre sur pied des groupes de collaboration au sein du personnel, concevoir et offrir des activités efficaces de perfectionnement du personnel, développer le curriculum et utiliser la recherche-action. (Marzano, Waters et McNulty, 2016, p. 23)

Maintenant, les éléments décrits ci-dessus font partie de mon quotidien. J'ai été et je suis à l'écoute de mon personnel, j'organise des CAP pour les enseignants et des groupes de collaboration pour les autres membres du personnel (qui perdurent depuis trois ans), j'ai augmenté le montant des sommes allouées au perfectionnement, j'ai réalisé une recherche-action et je me suis associée à une autre dans le cadre d'une recherche sur les élèves atteints d'un trouble du spectre de l'autisme.

Dès lors, je pense pouvoir affirmer que, depuis mon arrivée au centre d'éducation des adultes, les discussions et les objets de travail sont plus pédagogiques.

1.3 Le leadership transformationnel

Dans une recension des écrits, Podsakoff, MacKenzie, Moorman et Fetter (1990) ont identifié des dimensions du leadership transformationnel.

Ces auteurs signalent avoir trouvé au moins six dimensions du leadership transformationnel, soit la construction d'une vision partagée, le développement d'un consensus sur les objectifs, la formulation d'attentes élevées de performance, le soutien individuel, la stimulation intellectuelle et la présentation d'un modèle approprié. Lors de leurs recherches empiriques, Yu, Leithwood et Jantzi (2002) y

ont ajouté d'autres dimensions : le renforcement de la culture de l'école et la création de structures de collaboration. (Chilaca Gomez, 2011, p. 18)

Or, jour après jour, je cherche à développer mes compétences afin d'atteindre les dimensions énoncées plus haut. Au cours des dernières années, les études doctorales et la réalisation des projets 1 et 2 m'ont soutenue dans l'atteinte de cet objectif. Elles m'ont donné, entre autres choses, l'occasion de mettre en application le fruit de mes apprentissages dans mon milieu de travail. À titre d'exemple, la capacité à réaliser un diagnostic situationnel m'a aidée à construire une vision partagée au sein de l'établissement. En effet, avant d'entreprendre des actions de coconstruction, j'ai pris le temps d'analyser le milieu et de saisir les facteurs d'influence qui le caractérisaient. Au même titre, le développement et la démonstration d'une posture éthique ont été utiles lorsque j'ai élevé mes attentes auprès du personnel. En effet, j'ai pris soin de le faire en respectant les personnes, en me préoccupant de l'être humain et en veillant à maintenir un climat de justice.

Lorsque je mets en lien l'ensemble de ces nouvelles compétences, je conçois que je suis en mesure de réaliser des changements de deuxième ordre, soit de m'écarter de ce qui est prévu tant lors de la définition d'un problème donné que dans l'élaboration d'une solution.

En regardant ce que j'ai accompli au centre d'éducation des adultes en lien avec le mandat pédagogique que la direction générale m'avait donné, je considère être devenue une meilleure leader et, nul doute, les études doctorales ainsi que la réalisation des deux projets y ont grandement contribué.

Finalement, au terme de mes études doctorales, je sens que je pourrais être une personne-ressource pour des gestionnaires de la communauté éducative tant dans la mise en œuvre de groupes de discussion que dans l'implantation de CAP au sein de leur établissement. En effet, le contenu théorique des cours, les échanges avec les autres doctorants et la conduite des projets 1 et 2 m'ont permis d'acquérir de nouveaux savoirs professionnels, de nouvelles compétences et de développer une certaine expertise dans cette dynamique.

Les deux projets sont venus donner des éléments de réponse à la question initiale de mon parcours doctoral, *Comment organiser l'offre de formation continue pour qu'elle satisfasse les enseignants tant dans le contenu que dans les façons de faire ?*

En effet, le projet 1 a livré des éléments de réponse sur les façons de faire, Il a mis en évidence des éléments que les enseignants du secondaire d'une commission scolaire ciblée ont considérés comme importants pour l'élaboration d'une offre idéale de formation continue. Par le biais des groupes de discussion, ces derniers ont défini des façons de faire qui, selon eux, seraient gagnantes pour l'ensemble de leurs collègues. Notons particulièrement : questionner les enseignants sur leurs besoins et leurs intérêts, placer les activités de formation dans l'horaire habituel de travail, offrir des contenus concrets et « réinvestissables », privilégier des modalités collaboratives et prévoir un temps d'appropriation et d'intégration.

Par ailleurs, comme expliqué dans le troisième chapitre, ces éléments peuvent être bénéfiques à d'autres milieux éducatifs puisqu'ils sont transférables sous certaines conditions (caractéristiques des familles de situation et actions clés). De plus, ils peuvent être utilisés pour

créer des activités de formation pour les enseignants des autres niveaux scolaires (préscolaire, primaire, secteur adulte...) puisqu'aucune particularité ne les restreint au secondaire.

Pour sa part, le projet 2 a permis d'actualiser les résultats du projet 1 dans un autre contexte organisationnel et d'apporter quelques indications quant au contenu de la formation continue. En s'appuyant sur des résultats du projet 1, les CAP mises en place ont permis aux enseignants de travailler sur des sujets correspondant à leurs besoins et à leurs intérêts.

En effet, d'une part, les CAP implantées au centre d'éducation des adultes ont présenté des caractéristiques associées à l'offre de formation idéale définie au sein des groupes de discussion. Elles se sont déroulées dans l'horaire habituel de travail et leurs modalités de fonctionnement ont nécessité une collaboration étroite entre les enseignants.

D'autre part, dans le cadre de leurs rencontres, les CAP ont répondu aux exigences de contenu émises par les enseignants. Effectivement, à l'intérieur des CAP, ces derniers se sont attardés à une problématique réelle et concrète de leur milieu. Ils ont expérimenté et réinvesti en classe des solutions possibles, échangé sur les résultats obtenus pour finalement objectiver leurs actions.

De plus, les CAP ont donné lieu à une mobilisation des savoirs chez les enseignants. Grâce aux discussions qu'ils ont partagées et aux expérimentations qu'ils ont réalisées en classe, ils ont compris que la rétroaction devait être planifiée en fonction de l'élève et de la tâche à accomplir et qu'elle devait comporter certains éléments tels que des attentes claires, des exemples et des contre-exemples, des modélisations et autre.

Comme les CAP du projet 2 peuvent aussi être transférables dans d'autres milieux, sous certaines conditions, on peut supposer que ces CAP donnent aux enseignants l'occasion d'être en formation continue, soit d'enrichir leurs connaissances et de poursuivre le développement de leurs compétences.

Dès lors, il est possible d'induire que les CAP, présentant des éléments de l'offre de formation idéale et mises en place sous les conditions définies dans le troisième chapitre, sont des activités de formation continue qui peuvent satisfaire *les enseignants tant dans leur contenu que dans leurs façons de faire*.

Dès lors, au terme de ce long parcours d'un peu plus de cinq ans, j'ai un peu le vertige. Comme le parapentiste, je suis sur le bord de la falaise avec tout ce qu'il faut pour réussir mon envol, soit pour soutenir les personnes qui solliciteront mon expertise. Comme lui, je suis impressionnée par le vide qui m'attend et le vent qui mènera d'une aventure à l'autre. Toutefois, peu importe la fébrilité qui m'envahit, je suis prête pour le grand saut !

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Barriault, L. (2016, 17 mai). *Comment et pourquoi donner une rétroaction aux élèves ?* Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/2016/05/retroaction-guide/>

Brookhard, S. (2010). *La rétroaction efficace, des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). (s.d.). *Culture de l'école, Que sommes-nous ?* Repéré à <http://projetcar.ctreq.qc.ca/culture-ecole/>

Chilaca Gomez, P.L. (2011). *Relations entre le leadership transformationnel de directions d'établissement, le contexte scolaire et les conditions favorisant l'engagement du personnel enseignant tels que perçus par des enseignants de quatre écoles primaires de Montréal lors de l'implantation du nouveau pédagogique*. (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, Canada. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6288>

Dancause, S. (2017, 7 septembre). *Le décrochage des enseignants* [Billet de blogue]. Repéré à <https://www.journaldequebec.com/2017/09/07/le-decrochage-des-enseignants>

Deschênes, M. (2013). *Le WEB social, le développement professionnel ?* Repéré à « <http://interactive.ca/devpro/annexes/annexe-a-definitions-du-developpement-professionnel/> ».

- Doctorat professionnel en éducation [D. Éd.]. (2019). *Balises de l'Activité de synthèse*. Repéré à https://www.usherbrooke.ca/pfes/fileadmin/sites/education/documents/Intranet/Etudes_su_perieures/Doctorat_professionnel/ded923_balises_activite_synthese_V2019.pdf
- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard D., Bissonnette, S. et Richard, M. (2005). *Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche*. Les cahiers du débat. Québec : Fondation pour l'innovation politique.
- Gouvernement du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire
- Gouvernement du Québec (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec, Canada : Conseil supérieur de l'éducation.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (p. 183-211) (3^e éd.). Montréal, Canada : ERPI.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, étapes et approches* (p. 35-61) (3^e éd.). Montréal, Canada : ERPI.
- Institut Philosophie Citoyenneté Jeunesse (s.d.). *Le regard critique*. Repéré le 14 décembre 2019 à <https://ipcj.umontreal.ca/a-propos/la-mission-et-les-objectifs/le-regard-critique/>

- Isabelle, C., Genier, É., Davidson, A. L. & Lamothe, R. (2013). CAP : un leadership partagé entre le conseil scolaire, la direction et les enseignants. *Éducation et francophonie*, 41 (2), 155–177. Repéré à <https://www.accpq.org/cap-un-leadership-partage-entre-le-conseil-scolaire-la-direction-et-les-enseignants/>
- Lacroix, A. Machildon, A. et Begin, L. (2017). *Former à l'éthique en organisation*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle, Guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Lévesque, R. (2014, 23 septembre). Qu'est-ce que le leadership mobilisateur? Repéré à <https://idee.education/fr/2014/09/23/quest-ce-que-le-leadership-mobilisateur-partage-ausein-de-lecec/>
- Loi sur l'instruction publique*, RLRQ, c. I-13. 3. Repéré à <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. Dans F. Guillemette et C. Baribeau (dir.), *Recherche qualitatives : les questions de l'heure : actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative* (p.70-81), Montréal, Canada : Association pour la recherche qualitative.
- Marzano, R.J., Waters, T. et McNulty, B.A. (2016). *Leadership scolaire : De la recherche aux résultats*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

- McLean, J. (2017, 13 décembre). Le leadership partagé-car les directions d'école ne peuvent pas tout faire [Billet de Blogue]. Repéré à <https://www.lecentrefranco.ca/educ/le-leadership-partage-car-les-directions-decole-ne-pouvons-pas-tout-faire/>
- Mercier, M. (2011). Les communautés d'apprentissage professionnelles : pour un accompagnement efficace du changement. Dans *Vivre le primaire*, 24(2), 41-43. Repéré à http://w3.uqo.ca/moreau/documents/VLP_vol24No2V3.pdf
- Ministère de l'éducation. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire premier cycle*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ndayizamba, A. (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi* (Thèse de doctorat inédite). Université catholique de Louvain, Ottignies-Louvain-la-Neuve, Belgique. Repéré à <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:157266>
- Organisation de coopération et développement économique [OCDE]. (2015). Intégrer la formation continue au sein des établissements : l'une des clés de réussite des enseignants. *L'enseignement à la loupe*, 10 (mars), 1 à 4. Repéré à [http://www.oecd.org/education/school/TiF-10_\(03-2015\)_FR_Final.pdf](http://www.oecd.org/education/school/TiF-10_(03-2015)_FR_Final.pdf)
- Pica, L., Plante N. et Traoré, I. (septembre, 2014). Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés. Repéré à <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201409.pdf>

- PINNACLE. (s.d.). *Comment fournir la rétroaction aux élèves, guide avancé*. Repéré à <http://www.carrefourfga.ca/SMC-Federal/wp-content/uploads/2018/06/11-GuideCommentFournirRetroactionEleves.pdf>
- Slocum, N., Elliott, J. Heesterbeek, S. et Lukensmeyer, C. J. (2006). *Méthodes participatives, un guide pour l'utilisateur*. Bruxelles, Belgique : Fondation Roi Baudoin.
- Tardif, M., (2012). *Les enseignants du Canada : une vaste profession sous pression*. Repéré à <http://www.cnipe.ca/IMG/pdf/Tardif-2012.pdf>
- UdeM Nouvelles. (2018). *Éducation : pénurie d'enseignants et lutte contre le décrochage au menu*. Repéré à <https://nouvelles.umontreal.ca/article/2018/09/07/education-penurie-d-enseignants-et-lutte-contre-le-decrochage-au-menu/>
- Van Der Maren, J.-L. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements* (2^e éd.). Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal. (Ouvrage original publié en 1995).
- Savoie-Zajc, L. et Peters, M. (2011). L'accompagnement, un levier important pour la mise en œuvre de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au niveau scolaire. Dans *Vivre le primaire*, 24(2), 38-41. Repéré à http://w3.uqo.ca/moreau/documents/VLP_vol24No2V3.pdf

